

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
РЕСУРСНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ПО ОБУЧЕНИЮ
ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ**

**СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ:
СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ**

Сборник статей по материалам
VIII Международной научно-практической конференции
(г. Ялта, 30–31 мая 2024 г.)

Симферополь
ИТ «АРИАЛ»
2024

УДК 371
ББК 74.244.6
С 69

С 69 **Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы:** сборник статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции, 30-31 мая 2024 года. / Под науч. ред. Богинской Ю. В. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2024. – 352 с.
ISBN 978-5-907914-08-7

Сборник включает материалы VIII Международной научно-практической конференции «Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы:», проведенной 30–31 мая 2024 года в г. Ялте.

В сборнике обобщены и представлены современное состояние и перспективы развития инклюзивного образования; стратегии, модели и ресурсы сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ, а также опыт подготовки специалистов к сопровождению и обучению лиц разных нозологических групп.

Материалы сборника могут быть использованы преподавателями, научными и педагогическими работниками, аспирантами и студентами в научно-исследовательской, учебно-методической и практической работе.

Сборник статей подготовлен согласно материалам, предоставленным авторами в электронном виде.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.

УДК: 371
ББК: 74.244.6

ISBN 978-5-907914-08-7

© Коллектив авторов, 2024
© Гуманитарно-педагогическая академия
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте, 2024
© ИТ «АРИАЛ», макет, оформление, 2024

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

УДК: 376.23

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

Акиньшина Арина Андреевна,
обучающаяся 2 курса факультета психологии,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула

Научный руководитель: Мартынова Ирина Сергеевна,
старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула

Аннотация. В статье рассматриваются современные методы индивидуального развития дошкольников в контексте инклюзивной среды. Анализируются педагогические практики и методики, позволяющие выявить эффективные стратегии, направленные на учет специфики потребностей каждого ребенка, включая детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дифференцированное обучение, индивидуальный подход, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивные игры.

Annotation. The article considers modern methods of individual development of preschoolers in the context of inclusive environment. The article analyzes pedagogical practices and techniques that allow to identify effective strategies aimed at considering the specific needs of each child, including children with special educational needs.

Keywords: inclusive education, differentiated learning, individualized approach, children with disabilities, inclusive games.

Введение. В современном обществе обеспечение качественного образования и развитие каждого ребенка, вне зависимости от его особенностей и способностей, стало одним из главных приоритетов. Немаловажное значение приобретает развитие инклюзивной среды в дошкольных учреждениях, где гарантирован доступ к образованию для всех детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Реализация совместного обучения ссылается на Федеральный закон «Об образовании в РФ», который предусматривает инклюзивное образование и создание специальных условий [1].

Путем коррекционной работы, внедрения технологий и методов создается благоприятная среда для объединения детей с нарушением развития и их нормотипичных сверстников с целью социализации; формирования в группе навыков толерантности, таких как терпимость, милосердие и взаимоуважение; предоставления возможности для развития навыков и талантов конкретной личности.

Однако, на сегодняшний день совместное обучение дошкольников в инклюзивных группах остается недостаточно разработанным из-за гетерогенности детей и плохой осведомленностью специалистов об эффективных способах воздействия. Вследствие чего информированность о современных методах индивидуального развития становится перспективным средством коррекционно-развивающей работы.

Изложение основного материала исследования. Для эффективного индивидуального развития дошкольников в условиях инклюзивной среды применяются различные методы, основанные на принципах дифференциации и индивидуализации обучения.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Одним из таких методов является дифференцированное обучение, которое представляет собой предоставление учебного материала с учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка [3, с. 10]. В процессе педагог учитывает разные уровни подготовленности детей, их темпы работы, интересы, способы восприятия информации. При этом у обучающихся с высоким уровнем усвоения учебного материала появляется возможность творческого роста, а ученики с более низким уровнем могут увидеть перспективу успеха. Примером такого метода развития могут служить карточки разной степени сложности по пройденной теме, использование игровых компьютерных технологий, осуществляющие разумную организацию учебно-познавательной деятельности с учетом психофизических возможностей, смена видов деятельности.

Активные методы работы, такие как игры, проектная деятельность, творческие задания и практические занятия, также содействуют индивидуальному развитию дошкольников в условиях инклюзивной среды.

Внедрение процесса игры в совместную деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичных сверстников дает возможность им объединяться и стремиться к достижению результата. Данный активный метод обучения развивает у детей сопереживание и дружелюбие. Игры также помогают успешно адаптироваться к меняющимся условиям и освоению навыков взаимодействия [2, с. 85].

Проведение проектов позволяет каждому ребенку раскрыть свои таланты, развить навыки самостоятельной работы, сотрудничества и коммуникации. В рамках проектной деятельности дети учатся ставить цели, планировать свои действия, решать проблемы, осуществлять итоговую презентацию результатов. Для дошкольников в инклюзивной среде проекты могут быть специально адаптированы, учитывая индивидуальные потребности и возможности. Поэтому проектная деятельность является мощным инструментом развития личности каждого дошкольника в инклюзивной среде, способствуя формированию позитивного отношения к себе и окружающему миру.

Одним из главных преимуществ творческих заданий и практических занятий является их способность развивать креативное мышление, воображение и самовыражение у детей. К таким видам деятельности относятся лепка и рисование, музыкальные занятия, театральные постановки.

Лепка и рисование не требуют особых навыков и знаний, они доступны каждому ребенку, независимо от его физических или умственных особенностей. Такой подход способствует включению всех детей в общую деятельность и укреплению социальных связей между ними. Когда они лепят или рисуют, то получают возможность выражать свои мысли и чувства без использования слов. Это помогает детям активизировать свою фантазию и творческое мышление. Работа с различными материалами и цветами позволяет совершенствовать мелкую моторику рук, что в свою очередь способствует развитию памяти, внимания и координации движений. Однако, не менее важно то, что лепка и рисование создают комфортную атмосферу взаимодействия, где каждый ребенок может найти свое место и почувствовать себя частью коллектива.

Музыкальные занятия в инклюзивной среде дошкольников способствуют развитию когнитивных способностей и интеллекта. Исследования показывают, что музыка стимулирует мозговую деятельность, развивает память, внимание, творческое мышление. Через музыкальные занятия дети не только познают счет и ритм, но и учатся выражать свои эмоции через песни и танцы. Такая форма работа развивает у дошкольников положительную самооценку и самовосприятие.

Театральная деятельность играет важную роль в развитии детей в инклюзивной среде. Различные тематические постановки учат детей работать в коллективе и прислушиваться к другим. Кроме того, театр формирует потребность духовного обогащения, развивает

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

творческий потенциал. Через театрализованное участие дошкольники могут стать более уверенными как среди сверстников, так и взрослых.

В современной системе образования актуальным является использование инновационных технологий. Использование мультимедийных технических средств, интерактивных досок, телекоммуникационных систем и обучающих приложений раскрывает возможность развития коммуникативных навыков у детей с разными потребностями, адаптирует общение с воспитателями и тьюторами под каждого ребенка. Широкая вариативность инновационных технологий позволяет дошкольникам осваивать различные умения и навыки, развивать интеллектуальные способности, что является необходимым для успешной адаптации в обществе.

Развитие каждого ребенка опирается на принцип индивидуального подхода. Именно индивидуализация образовательного процесса учитывает возможности и способности каждого ребенка и имеет нацеленность на личность. Такой механизм коррекционно-развивающей работы помогает не только специалистам в построении образовательного маршрута, но и детям в возможности реализации своей индивидуальности среди сверстников [3, с.10].

Выводы. Таким образом, освещенные в данной статье формы работы и методы развития дошкольника в условиях инклюзивной среды, являются приоритетными направлениями на современном этапе педагогики и психологии. Каждая из технологий работы помогает всем детям с разными потребностями раскрыть свой потенциал, найти место в обществе и получить качественное образование.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-obobrazovanii-v-rf/> (Дата обращения 10.08.2021).

2. Серова Н. Б. Роль инклюзивных игр в формировании инклюзивной культуры / Н. Б. Серова, П. М. Глобина, К. Н. Серов. – Текст: электронный // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: Дизайн инклюзивного взаимодействия: сборник статей IV Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 02-03 декабря 2021 г.). – Издательский дом «Ажур»: Екатеринбург, 2022. – С. 83-90.

3. Худик В. А., Тельнюк И. В., Сорокина О. Ю. Индивидуально-дифференцированное и инклюзивное образование в дошкольном возрасте как психолого-педагогическая проблема [Текст] / В. А. Худик, И. В. Тельнюк, О. Ю. Сорокина // Коррекционно-педагогическое образование. – 2015. – № 2. – С. 5-14.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР К КОЛЛЕКТИВУ СВЕРСТНИКОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

Амирханян Сусанна Оганесовна,
обучающаяся 4 курса, направление подготовки
44.03.02. «Психолого-педагогическое образование»,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Научный руководитель: Козина Юлия Васильевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. В статье рассмотрено понятие адаптации обучающихся к коллективу сверстников, проанализированы методы работы по адаптации младших школьников с ЗПР к коллективу, представлена структура и краткое содержание авторской программы, направленной на повышение уровня адаптации младших школьников с ЗПР к коллективу сверстников для их успешной социализации.

Ключевые слова: адаптация, адаптация к коллективу, дети с задержкой психического развития.

Annotation. The article discusses the concept of adaptation to a team. The methods of work on the adaptation of primary school children with mental retardation to the team are analyzed. The article presents the structure and summary of the author's program aimed at increasing the level of adaptation of primary school children with mental retardation to a group of peers for their successful socialization.

Keywords: adaptation, adaptation to the team, children with mental retardation.

Введение. Важнейшим условием всестороннего развития детей является адаптация ребенка, его общение, коммуникативные способности, культура взаимоотношений. При поступлении ребёнка в школу сменяется основной вид деятельности – с игровой на учебную, что не каждому с лёгкостью дается, для детей с ЗПР период адаптации также является проблемным. Количество детей с задержкой психического развития в России по-прежнему остается высоким, поэтому данное исследование является актуальным. На современном этапе развития системы образования проблема адаптации младших школьников с ЗПР к коллективу сверстников в условиях специальной (коррекционной) школы входит в число приоритетных направлений развития.

Изложение основного материала исследования. В своих исследованиях М.В. Максимова рассматривала школьную адаптацию к коллективу как процесс и результат вхождения ребенка в ситуацию школьного обучения, результатом которого является адаптированность, т.е. система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности [3]. «Благополучное сочетание социальных внешних условий и активности ребенка приводит к положительному результату – адаптированности, неблагоприятный ход – к дезадаптации» [1]. Стоит отметить, что социальная адаптация к коллективу детей с ЗПР является наиболее проблемной из-за ограниченности их приспособительных возможностей. Состояние коллектива влияет на взаимоотношения в классе и даже на успеваемость учеников, соответственно, хорошо сформированный коллектив – залог успеха познавательной и социально-активной жизни младшего школьника. Одними из наиболее распространенных проблем детей с ЗПР является низкая концентрация внимания, переключаемость, неумение взаимодействовать и перестраивать свое поведение [2].

При адаптации младших школьников с ЗПР к коллективу используются следующие методы работы:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

1) Игровой метод. Игры позволяют детям более легко и приятно приспосабливаться к новой среде. Игры могут быть направлены на знакомство и установление контакта между детьми, развитие коммуникативных навыков, сплочение и формирование коллективного духа.

2) Ролевой метод. Метод предполагает, что каждый ребенок играет определенную роль в коллективе, имитируя деятельность взрослых. Например, один из детей может быть классным председателем, другой – библиотекарем, третий – капитаном команды. Это стимулирует взаимодействие и включение в деятельность коллектива.

3) Творческий метод. Включает в себя разнообразные творческие занятия, такие как рисование, лепка, музыкальные занятия и др. Творческие занятия способствуют развитию индивидуальности каждого ребенка, его самовыражению и самореализации.

4) Кооперативный метод. Подразумевает выполнение заданий и проектов в группах. Ребята учатся сотрудничать, выстраивать систему взаимопомощи и взаимодополнения, развивают навыки командной работы.

5) Интерактивный метод. Включает в себя использование интерактивных игр, вебинаров, презентаций, дискуссий и других интерактивных форм работы. Этот метод позволяет детям активно участвовать в обучении, обмениваться мнениями, развивать коммуникативные навыки и критическое мышление.

Анализ полученных данных по результатам проведенных диагностических методик (социометрическая методика «Два домика» Т. Д. Марцинковской, социометрическая методика «День рождения» М. А. Панфиловой, проективная методика «Школа зверей» С. Панченко) позволил сделать вывод о том, что у исследуемой группы младших школьников с ЗПР наблюдаются благоприятные взаимоотношения лишь с определёнными одноклассниками, к которым они испытывают симпатию, общение с остальными сводится к минимуму. Также четыре испытуемых (50%) были не расположены к общению внутри исследуемой группы, что говорит о недостаточном благополучии отношений в коллективе. Было замечено, что большая часть детей не поддерживает контакт с определёнными обучающимися, в результате чего эти дети оказываются вне взаимодействия. Большинство детей с ЗПР характеризуются снижением потребности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Также они имеют слабое развитие мотивационно-волевых качеств и сознательного регулирования поведения, что также влияет на взаимоотношение в коллективе.

Так, создание и реализация программы психолого-педагогической работы по повышению уровня адаптации к коллективу детей с ЗПР может помочь сформировать коммуникативные навыки, умение договариваться и решать конфликтные ситуации, а также социализировать детей, не участвующих во взаимодействии. Целью авторской программы стало развитие отношений со сверстниками у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе совместной деятельности.

Количество занятий – 8, длительность одного занятия – 35 минут (в соответствии с сохранением уровня работоспособности у детей с ЗПР), форма проведения – групповая.

Содержание программы приводится в таблице 1.

Таблица 1.

Тематический план занятий системы психолого-педагогической работы

Тема занятия	Цель	Ход занятия
Занятие 1. «Понимаю других – понимаю себя»	Развитие наблюдательности и внимания к чувствам других людей, умения описывать своё настроение и слушать собеседника	Упражнение 1. «Как ты себя чувствуешь?» Упражнение 2. «Моё настроение» Упражнение 3. «Подарок на всех»

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

		Упражнение 4. «Портрет лучшего друга»
Занятие 2. «Узнавание друг друга по особенностям и нахождение общих интересов»	Развитие эмпатии, нахождение общих интересов, взглядов, осознание собственных желаний	Упражнение 1. «Кто тебя позвал?» Упражнение 2. «Клубок» Упражнение 3. «Ложный факт» Упражнение 4. «Шкатулка с секретами»
Занятие 3. «Путешествие в город понимания»	Развитие способности давать оценку своему поведению и поведению окружающих; формирование навыков и правил поведения в обществе с друзьями, ровесниками; углубление понимания нравственного смысла дружбы, взаимопомощи, сотрудничества, сопереживания.	Станция 1. «Волшебные слова» Станция 2. «Выслушай собеседника» Станция 3. «Правильный разговор» Станция 4. «Станция взаимопомощи» Станция 5. «Мимика и жесты» Упражнение «Комплимент»
Занятие 4. «Формирование доверительных отношений»	Развитие доверия друг к другу как одного из важных составляющих дружбы	Упражнение 1. «Гусеница» Упражнение 2. «Слепой танец» Упражнение 3. «Скульптуры» Упражнение 4. «Корабли и скалы»
Занятие 5. «Сплочение коллектива и формирование принципа сотрудничества»	Изучение принципов сотрудничества, правил взаимоотношений внутри коллектива, формирование умения выполнять совместные действия, развитие организаторских способностей	Упражнение 1. «Сиамские близнецы» Упражнение 2. «Строим цифры» Упражнение 3. «Кубики» Упражнение 4. «Делимся по признаку»
Занятие 6. «Конфликтные ситуации и способы их урегулирования»	Формирование умения анализировать свои поступки, находить причину конфликта, правильный выход из конфликтных ситуаций	Упражнение 1. «Остров конфликтов» Упражнение 2. «Ссора» Упражнение 3. «Коврик мира» Упражнение 4. «Разговор с руками»
Занятие 7. «Проведение командной игры-викторины «В мире интересного»	Развитие коллективных навыков, воспитание чувства взаимопомощи, доброжелательности друг к другу	Задание 1. «Мы и наше здоровье» Задание 2. «Узнай животное» Задание 3. «Ребусы» Задание 4. «Заблудились буквы» Задание 5. «Конкурс командных рисунков» Задание 6. «Для капитанов»
Занятие 8. «Развитие умения благодарить и положительно относиться к другим людям»	Побуждение к выражению своих чувств через творчество, обучение детей умению делиться с другими своими чувствами, оптимизировать взаимоотношения внутри группы	Упражнение 1. «Качества» Упражнение 2. «Искусство благодарности» Упражнение 3. «Благодарственное письмо»

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

В результате опытно-экспериментальной работы с младшими школьниками с ЗПР, в ходе апробации предложенной авторской программы были получены следующие результаты: повышение уровня самооценки; снижение уровня тревожности; повышение уровня коммуникативных навыков; открытость в общении; умение управлять собственными отрицательными переживаниями, выбирать конструктивные способы поведения в ситуациях межличностного конфликта.

Выводы. Адаптация к коллективу сверстников является активным процессом, приводящим или к позитивным (адаптированность, то есть совокупность всех полезных изменений организма и психики) результатам, или негативным (стресс). Внутренний комфорт является одним из критериев успешной адаптации младшего школьника, поэтому важно подойти к этому процессу подготовленным и не нанести ребёнку вред для психики. Разработанная психолого-педагогическая программа может помочь в достижении цели повышения уровня адаптации младших школьников с ЗПР к коллективу, развить их коммуникативные навыки и умение работать в команде.

Литература:

1. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации: автореф. дис. канд. психол. наук 19.00.07 / М. В. Максимова. – М., 1995. – 26 с.
2. Рассудова Л. А. Развитие личности ребенка с ОВЗ в группе сверстников / Л. А. Рассудова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – №11 (68). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnosti-rebenka-s-ovz-v-gruppe-sverstnikov> (дата обращения: 06.05.2024).
3. Шахбазова И. С. Понятие, средства и факторы адаптации первоклассников к обучению в школе / И. С. Шахбазова // Молодой ученый. – 2018. – № 47 (233). – С. 393-395. – URL: <https://moluch.ru/archive/233/54038/> (дата обращения: 05.05.2024).

УДК: 376

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Андрусёва Ирина Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специального (дефектологического) образования,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова»,
г. Симферополь

Сеит-Аметова Эльмаз Ильдаровна,
обучающаяся 4 курса факультета психологии и педагогического образования,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова»,
г. Симферополь

Аннотация. В статье рассматривается проблема коррекции речевого развития учащихся младшего школьного возраста с нарушением письменной речи, в частности дисграфией. Акцентируется внимание на необходимости формирования базовых навыков речи у младших школьников, имеющих сложные речевые нарушения в условиях общеобразовательных учебных заведениях. Подчеркивается важность развития речи как ведущего принципа в начальном звене общего школьного языкового образования.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Ключевые слова: коррекция, речевое развитие, устная и письменная речь, дети младшего школьного возраста, дисграфия.

Annotation. The problem of correcting the speech development of primary school age students with a violation of written speech, in particular dysgraphia. Attention is focused on the need for the formation of basic speech skills in younger schoolchildren with complex speech disorders in general education institutions. The importance of speech development as a leading principle in the primary level of general school language education is emphasized.

Keywords: correction, speech development, oral and written speech, primary school children, dysgraphia.

Введение. Развитие государства, интеграция в европейское и мировое сообщество, переход к высокотехнологичному информационному обществу требуют дальнейшего переосмысления содержания, методов, форм организации образования, в частности в начальной школе. Модернизация образования в государстве должна способствовать росту интеллектуального потенциала детей и учащейся молодежи, тем самым актуализируя ускорение прогрессивных изменений в процессах обеспечения их базовых образовательных потребностей. Система начального образования становится необходимым ключом к совершенствованию личности, служит созданию фундаментального для дальнейшего образования на протяжении всей жизни.

Изложение основного материала исследования. В ходе проведенного исследования по теме «Оптимизация коррекционной работы по преодолению дисграфии у младших школьников в общеобразовательных учебных заведениях» осуществлен анализ современных научных исследований по проблеме формирования устной и письменной речи, а также диагностики и коррекции речевого развития детей младшего школьного возраста с дисграфией. Определено, что недостатки речевого развития приводят к нарушенному или задержанному развитию высших психических функций, опосредованных речью и к дисграфии. Выявлена тенденция к прогрессирующему распространению нарушений устной и письменной речи, что проявляется не только в изменениях количественного состава детей с отклонениями в речевом развитии, но и качественными изменениями речевой патологии. Определены факторы, негативно влияющие на развитие ребенка. Осуществлен анализ теоретико-методических подходов к коррекции дисграфии. Освещены закономерности и механизмы формирования письма, составляющие основу целенаправленной учебной деятельности в аспекте становления и развития письменной речи учащихся начальной школы. Раскрыты психологические механизмы различных форм дисграфии. Охарактеризованы психологические предпосылки формирования письма у детей.

На сегодня в системе образования наблюдается ситуация, характеризующаяся наличием законодательных инициатив, провозглашающих необходимость овладения учащимися начальной школы ключевыми компетенциями, среди которых – общение на родном языке, общение на иностранном языке [5, С. 5-10]. В то же время, для формирования компетенций в развитии фундаментальных базовых навыков речи у младших школьников, имеющих сложные речевые нарушения, в частности дисграфию, в условиях общеобразовательных учебных заведениях, не уделено должного внимания.

О важности развития речи как ведущего принципа в начальном звене общего школьного языкового образования отмечается в Федеральном государственном стандарте начального общего образования [5, с. 8-9].

Надлежащий уровень речевого развития ребенка, предусматривающий сформированность всех его сторон и способствующий совершенствованию специальных языковых знаний, умений и навыков устной и письменной речи, качественному овладению

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

другими учебными дисциплинами, расширяет знания об окружающей – является одним из условий успешного школьного обучения (М.Е. Пермякова) [5].

Полноценное овладение языком есть необходимое условие решения задач умственного, эстетического, духовно-нравственного воспитания, усвоения культуры своего народа, национальных и общечеловеческих ценностей. Особую актуальность эта проблема приобретает в отношении обучения детей, которым присущи определенные речевые изъяны, обуславливающие серьезные затруднения в овладении основными программными учебными дисциплинами и вызывающие значительное количество ошибок на письме (А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, И. Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, В.В. Тарасун, А.В. Ястребова и др.).

Глузман Ю. В., Городилова С. А., Шешукова Н. Н., Андрусёва И.В., Гутерман Л.А. указывают на необходимость составления методики, позволяющей диагностировать уровень познавательного, моторного и речевого развития детей, что позволит улучшить эффективность логопедической работы [4].

Анализ исследований и публикаций. Многогранность проблемы диагностики и коррекции речевого развития детей младшего школьного возраста с дисграфией раскрывается в фундаментальных классических и современных научных исследованиях (Л.Г. Парамонова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, Г.А. Волкова). В научных разработках Л.С. Вавиной, Л.С. Волковой, М.И. Земцовой, Е.Ф. Собонович, В.В. Тарасун, Н. Чередниченко, и др. затронуты проблемы диагностики речевого развития, выявления общих и специфических особенностей этого процесса и разработки методик обучения письму детей с различными пороками развития [7].

Обучение в школе ставит определенные требования к развитию речи детей. Первоочередными задачами, определяемыми в начальном языковом образовании, является формирование речевых умений и навыков, приобретение речевой и речевой компетенции (Я.М. Гергиева и др.) [2].

Языковая компетенция – широкое понятие, охватывающее спектр языковых способностей, знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное осуществление речевой деятельности [5].

Уровень речевой компетентности личности зависит от знаний об особенностях устной и письменной речи, овладения умений ориентироваться в ситуации общения, владеть интонацией, использовать внеклассные средства, внимательно слушать собеседника, полно и основательно излагать мысль, анализировать и редактировать речь (В. И. Бадер, А.М. Богуш, М. И. Пентилюк, Г. П. Лещенко).

Проблема формирования устной и письменной речи не может быть решена без надлежащей организации процесса взаимосвязанного обучения устной и письменной речи младших школьников. Навыки грамотного письма невозможно формировать у учащихся в отрыве от навыков произношения [1; 2; 3].

Овладение письменной речью, которая начинается с первого класса школьного обучения, основывается на устной речи детей, поскольку грамотное письмо заключается в умении ученика переводить звуковые сигналы в графические образы.

Овладение правильной устной речью - процесс, который состоит из активных действий ребенка: физических движений речевых органов (внешние действия) и усилий интеллектуально - эмоциональных (внутренние действия). Письменная речь — это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма речевой деятельности, которая формируется только в условиях целенаправленного обучения грамоте и затем совершенствуется. В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинетических раздражений (Л. С. Выготский, Б.Г. Ананьев).

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Неполноценная речевая деятельность негативно влияет на формирование психической сферы ребенка и становление его личностных качеств (Л.И. Белякова, И. Т. Власенко, Л. Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, В.В. Тарасун, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и др.) [3].

Формирование интеллектуальной сферы ребенка зависит от уровня развития его речи, а речь, в свою очередь, дополняется и совершенствуется под влиянием постоянного развития и осложнения психических процессов (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский). Следовательно, недостатки речевого развития приводят к нарушенному или задержанному развитию высших психических функций, опосредованных речью (вербальная память, смысловое запоминание, слуховое внимание, словесно-логическое мышление) и к дисграфии [6].

Как отмечает М.Е. Пермякова, особую актуальность эта проблема приобретает в отношении обучения младших школьников, которым присущи определенные речевые нарушения, обуславливающие серьезные затруднения в овладении основными программными учебными дисциплинами и вызывающие значительное количество ошибок на письме (А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Н.И. Никашина, И.А. Садовникова, В.В. Тарасун, А. Ястребова и др.) [5].

Выводы. Анализ результатов обследования состояния речевого развития детей, идущих в школу, выявил тенденцию к прогрессирующему распространению нарушений устной и письменной речи. Серьезная озабоченность состоянием речи младших школьников обусловлена не только изменением количественного состава детей с отклонениями в речевом развитии, но и качественными изменениями речевой патологии: степенью выраженности дефекта, кругом структурных компонентов речи, которые расширяются и подвержены нарушению. К факторам, негативно влияющим на развитие ребенка, можно отнести ухудшение социальной и экологической обстановки, недифференцированный подход к обучению, завышенные требования школьного образования, опережающие темпы развития головного мозга ребенка.

Проблема коррекции речевого развития младших школьников с дисграфией должна быть решена на основе надлежащей организации процесса обучения устной и письменной речи в их взаимосвязи. Перспектива дальнейшего исследования усматривается в разработке научно-теоретической, практико-ориентированной основы организации и обеспечения комплексной диагностики и коррекции речевого развития учащихся младшего школьного возраста с дисграфией

Литература:

1. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция / Т. В. Ахутина // Актуальные проблемы логопедической практики: метод. материалы науч.-практ. конф. «Центральные механизмы речи», посвящ. 100- летию проф. Н. Н. Трауготт / отв. ред. М. Г. Храковская. – СПб.: Акционер и К°, 2004. – С. 225-247.
2. Гергиева Я. М. Развитие связной письменной речи: Начальная школа / Я. М. Гергиева // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-pismennoy-rechi-nachalnaya-shkola> (дата обращения: 6.04.2024).
3. В помощь специалистам специального (дефектологического) образования, сопровождающих обучающихся с нарушениями чтения и письма: учебно-методическое пособие / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Башкирский государственный университет; составители Г. А. Гаязова [и др.]. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2021. – 171 с.
4. Логопедическая помощь детям группы риска в раннем возрасте / Ю. В. Глузман, С. А. Городилова, Н. Н. Шешукова, Андрусёва И.В., Гутерман Л.А.// Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4(46). – С. 383-397. – DOI 10.32744/pse.2020.4.27. – EDN PALXXG.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

5. Пермякова М. Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе [Текст]: учебное пособие для студентов, обучающихся по программе бакалавриата по направлению подготовки 030300 (37.03.01) «Психология» / М. Е. Пермякова; М-во образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, [Ин-т социальных и политических наук]. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2015. – 122 с.

6. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / [Ахутина Т. В. и др.]; под общ. ред. О. Б. Иншаковой; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. - 2-е изд., испр. -- Москва: МПСИ; Воронеж: Изд. дом РАО; 2007. – 286 с.

7. Тюльнева А. В. Изучение особенностей письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) / А. В. Тюльнева, Н. И. Отева, Е. В. Пащенко // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – №2 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-pismennoy-rechi-u-mladshih-shkolnikov-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi-tnr> (дата обращения: 6.04.2024).

УДК: 376

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Андрусёва Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры специального (дефектологического) образования,

ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова»,

г. Симферополь

Худайбердыева Алие Бахтияровна,

обучающаяся 4 курса факультета

психологии и педагогического образования,

ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова»,

г. Симферополь

Аннотация. Теоретический анализ специальных, методических литературных источников по проблеме формирования знаний о здоровом образе жизни у младших школьников с задержкой психического развития. В статье рассматривается младший школьный возраст как сенситивный в отношении привлечения ребенка с задержкой психического развития к здоровому образу жизни, так как в этом возрасте происходят существенные изменения на уровне анатомо-Физиологического, психического, социального, личностного развития ребенка данной категории.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, младшие школьники, задержка психического развития, знания, здоровьеформирующие технологии.

Annotation. Theoretical analysis of special, methodical literary sources on the problem of formation of knowledge about a healthy lifestyle in younger schoolchildren with mental retardation. The article considers primary school age as sensitive in relation to attracting a child with mental retardation to a healthy lifestyle, since at this age there are significant changes at the level of anatomical, physiological, mental, social, and personal development of a child of this category.

Keywords: healthy lifestyle, primary school children, mental retardation, knowledge, health-forming technologies.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Введение. В последние десятилетия проблема сохранения здоровья человека вошла в круг глобальных проблем. Среди основных причин ухудшения состояния здоровья подрастающего поколения: неблагоприятные экологические, социально-экономические, политические, бытовые и психологические условия жизни, материальные затруднения семей, несбалансированное питание и тому подобное.

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», СФГОС НОО ОВЗ одной из основных задач определяется – сохранение и укрепление физического, психического и духовного здоровья ребенка. В связи с этим условием целостного развития ребенка обозначено использование в учебных учреждениях здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий, которые реализуются комплексно через создание безопасной развивающей среды, экологически благоприятного жизненного пространства, обеспечение полноценного медицинского обслуживания, питания, оптимизацию двигательного режима, применение системного подхода к формированию у детей основ ценностного отношения к собственному здоровью и мотивации на здоровый образ жизни, соблюдение гармоничных, доброжелательных взаимоотношений между педагогами, детьми и их родителей.

Изложение основного материала исследования. Теоретический анализ специальных, методических литературных источников позволил предположить, что: формирование знаний о здоровом образе жизни у младших с задержкой психического развития до начала XXI века осуществлялся преимущественно лишь в отношении их физического развития.

Однако, уже в дальнейших исследованиях было убедительно обосновано мнение, что в младшем школьном возрасте у ребенка появляются устойчивый интерес к своему здоровью, осознанные представления о своем организме и органах чувств; умение реализовать знания об основах здорового образа жизни (Е.Г. Диканова и др.) [8].

Исследователи рассматривают младший школьный возраст как сензитивный в отношении вовлечения ребенка в ЗОЖ, в том числе и детей с задержкой психического развития, так как в этом возрасте происходят существенные изменения на уровне анатомо-физиологического, психического, социального, личностного развития ребенка [1; 2; 3; 4].

Анатомо-физиологические особенности младших школьников характеризуются улучшением координации и точности движений, укреплением мышечного корсета, что дает возможность удерживать различные исходные положения, сохранить темп и амплитуду движений; появляется согласованность движений, повышается физическая подготовленность. К особенностям психического развития относится развитие памяти, формирующегося логического мышления, речи (является главной интеллектуальной функцией на этом возрастном этапе). Происходит развитие вербального интеллекта: способности отразить мыслительный процесс в речи. У детей формирование различных видов мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) происходит гораздо быстрее при выполнении физических упражнений. Указанные выше психофизиологические изменения детей охватывают когнитивную, эмоциональную, мотивационную, поведенческую сферы и служат психологической базой для определения у них основ здорового образа жизни.

Как отмечают А.Н. Гамаюнова, Т.П. Маркова, формирование основ здорового образа жизни у детей с задержкой психического развития возможно в силу их психофизиологических особенностей в условиях специального (коррекционного) образования, поскольку у ребенка:

- развиваются образные формы познания окружающего мира, что говорит о возможности для детей овладевать разнообразной информацией об элементах здорового образа жизни (от конкретных понятий до их связей);
- формируется готовность оперировать представлениями, что значительно расширяет границы познания элементов здорового образа жизни (соблюдение режима, гигиенических процедур, двигательной активности);

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– деятельность детей направляется соподчинением мотивов, в младшем школьном возрасте происходит интенсивное усвоение мотивов, характерных для деятельности взрослых; изменяется эмоциональная сфера (от ситуативности и неустойчивости к регуляции) и т. д. [6].

И. А. Коробейников высказывает мнение, что на этом этапе развития, когда жизненные установки детей еще недостаточно устойчивы и нервная система характеризуется особой пластичностью, необходимо формировать у ребенка личностные убеждения и их реализацию в процессе жизнедеятельности [12].

Обозначенные позиции учтены в содержании всех нормативных документов начального школьного образования детей с задержкой психического развития – государственного стандарта (СФГОС НОО ЗПР), образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе [1].

Центральным звеном в системе валеологического воспитания детей является формирование у детей знаний и представлений ЗОЖ на занятиях по основам здоровья, физической культуре. Именно на них дети получают знания о физическом, психическом, духовном здоровье, о строении человеческого тела, осваивают навыки по уходу за своим телом, управлению физическим состоянием, получают навыки самоконтроля и прогнозирования своего состояния, овладевают правилами поведения в различных, в том числе чрезвычайных ситуациях.

ЗОЖ детей младшего школьного возраста – сложное многоаспектное явление, которое включает различные структурные элементы, компоненты, в частности: когнитивный, эмоциональный, двигательный и мотивационно-поведенческий. Для эффективного формирования ЗОЖ у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития важно формировать когнитивный компонент (знания о физических упражнениях и здоровом образе жизни), который представляет совокупность знаний детей, формирование первичных представлений о ЗОЖ (рациональное питание, двигательная активность, применение физических упражнений, закаливание, роль солнечного света, воздуха и воды) (К.В. Колесникова) [11].

Эмоциональный компонент. Именно в младшем школьном возрасте ребенок с задержкой психического развития может научиться регулировать собственные эмоции. По мнению многочисленных исследователей, общение и его характер играет огромную роль в эмоциональной сфере человека. Положительные эмоции, эмоциональная насыщенность занятий, опора на игровую деятельность являются основными условиями привлечения детей с задержкой психического развития к здоровому образу жизни.

Двигательный компонент (двигательная активность, умения и навыки, которые способствуют гармоничному развитию детей данной категории). Двигательная активность выступает как средство снятия негативных эмоциональных воздействий и умственного утомления у детей с задержкой психического развития, стимулирует интеллектуальную деятельность детей. Через двигательную активность младший школьник с ЗПР познает окружающий мир, вследствие чего, развиваются его психические процессы (мышление, внимание, воля, самостоятельность и др.) [9].

Мотивационно-поведенческий компонент. Д. Б. Эльконин отмечал, что действия контроля формируются у детей в игровой деятельности, когда ребенок в игре выполняет одновременно две функции: контроль своего поведения и свою роль [7].

Итак, в младшем школьном возрасте ребенок с ЗПР начинает контролировать свои действия, что повышает эффективность формирования ЗОЖ.

О.В. Науменко выражает мнение, что процесс формирования у детей младшего с ЗПР школьного возраста основ здорового образа жизни включает следующие составляющие: элементарные знания о собственном организме, воспитание привычки к соблюдению правил

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

гигиены, понимание зависимости здоровья человека от состояния экологии и тому подобное [13].

Эта структура учитывалась при разработке критериев сформированности здорового образа жизни средствами игровой деятельности для младших школьников с задержкой психического развития, которые по своему содержанию являются идентичными названным структурным компонентам и характеризовались совокупностью соответствующих показателей:

1) знания, представления – знания и представления о нормах и ценностях различных аспектов здорового образа жизни, средства их соблюдения, знания различных видов игр, их правил относительно полноты включения в различные виды валеологической и физкультурно-оздоровительной работы в учебном заведении и дома;

2) интерес, мотивы – мотивация на реализацию соответствующих возрасту и психическому развитию аспектов здорового образа жизни, интерес к проблемам общечеловеческого и индивидуального бытия, к проблемам здоровья и здорового человека; интерес к различным видам игровой деятельности, определяющий роль здоровья в жизни человека; эмоционально-позитивное отношение к нормам и ценностям здорового образа жизни;

3) практические умения и навыки – умение и навыки придерживаться норм и ценностей здорового образа жизни, владение умениями игровой деятельности в коллективе сверстников, умения осуществления различных видов игровой деятельности, активное их использование с целью самосовершенствования.

Выводы. Содержание работы педагога по формированию у младших школьников с ЗПР определяется, согласно действующих программам начального специального (коррекционного) образования, реализацией таких валеологических направлений, как: здоровье, здоровье и физическое развитие, собственно тело, болезни и факторы их возникновения, роль движения в жизни человека, солнце, воздух и вода – мои спутники жизни, распорядок дня, избегание опасности и т.д.. Современные специальные (коррекционные) учреждения должны реализовать валеологическую деятельность в соответствии с требованиями действующих программ коррекционного образования, а также с помощью использования авторских программ по данному направлению.

Также можно сделать вывод, что младший школьный возраст имеет свою специфику по формированию у детей с задержкой психического развития основ ЗОЖ, которая связана с их анатомо-Физиологическими, психологическими и социально-личностными возможностями.

Литература:

1. Андреева И. Г. Федеральный государственный образовательный стандарт как теоретическая основа формирования культуры здоровья / И. Г. Андреева // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2017. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/federalnyy-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-kak-teoreticheskaya-osnova-formirovaniya-kultury-zdorovya> (дата обращения: 18.02.2024).

2. Андреева О. В. Особенности функциональных резервов здоровья учащихся общеобразовательных школ в мегаполисе / О. В. Андреева, К. Г. Гуревич, А. Д. Фесюн, В. В. Одинцова, Д. А. Пустовалов, А. Н. Оранская, Е. А. Дмитриева, Е. В. Окунькова // Кубанский научный медицинский вестник. 2014. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionalnyh-rezervov-zdorovya-uchaschihsya-obscheobrazovatelnyh-shkol-v-megapolise> (дата обращения: 23.02.2024).

3. Бабюк Т. Й. Характеристика типов здорового образа жизни детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Т. Й. Бабюк // Физическое воспитание, спорт и здоровье человека. – 2011. – Вып. 4. – С. 17–25.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

4. Борисенко Н. Ф. О методических подходах к изучению и формированию здорового образа жизни населения / Н. Ф. Борисенко, Т. М. Бородюк, Н. Д. Маленко, С. В. Бойцан, Л. М. Шеховцова, В. Е. Мовчанюк, Н. Ф. Тихонов / Гигиена и санитария. – 2001. – №11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskikh-podhodah-k-izucheniyu-i-formirovaniyu-zdorovogo-obraza-zhizni-naseleniya> (дата обращения: 23.02.2024).
5. Войт Л. Н. Медико-социальные аспекты формирования здорового образа жизни / Л. Н. Войт: учебное пособие для студентов педиатрического и лечебного факультетов, слушателей ФПК, преподавателей по специальности «Общественное здоровье и здравоохранение». – Благовещенск: АГМА, 2008. – 28 с.
6. Гамаюнова А. Н., Маркова Т. П. Формирование основ здорового образа жизни у младших школьников с задержкой психического развития / А. Н. Гамаюнова, Т. П. Маркова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №66–4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-zdorovogo-obraza-zhizni-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 18.01.2024).
7. Денисова Е. А. Психология здоровья: электрон. учеб. пособие / Е. А. Денисова [и др.]. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2017 – 1 оптический диск.
8. Диканова Е. Г. Подготовка будущего учителя к формированию культуры здоровья младшего школьника в условиях педколледжа: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Е. Г. Диканова. – Волгоград, 2004. – 182 с.
9. Карасева М. А., Павлов И. В. Формирование потребности в здоровом образе жизни у младших школьников с задержкой психического развития в процессе физического воспитания / М. А. Карасева, И. В. Павлов // Вестник евразийской науки. – 2014. – №6 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-potrebности-v-zdorovom-obraze-zhizni-u-mladshih-shkolnikov-v-protsesse-fizicheskogo-vospitaniya> (дата обращения: 18.02.2024).
10. Кобцева О. Н. Компетентностный подход к формированию здорового образа жизни младших школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / О.Н. Кобцева; [Место защиты: Адыг. гос. ун-т]. – Армавир, 2010. – 192 с
11. Колесникова К. В. Оптимизация процесса физического воспитания младших школьников на основе программы «здоровье и физическое развитие»: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.04 / К. В. Колесникова; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского]. – Ярославль, 2008. – 22 с.
12. Коробейников И. А. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития [Текст]: проект / И. А. Коробейников, Е. Л. Инденбаум, Н. В. Бабкина. – Москва: Просвещение, 2013. – 45 с.
13. Науменко Ю. В. Образовательная программа для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе / Ю. В. Науменко, О. В. Науменко // Народное образование. – 2014. – № 9 (1442). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-programma-dlya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 21.02.2023).
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]: № 273-ФЗ. – Москва: Проспект, 2019. – 189 с.

УДК: 376.3

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

Анохина Ася Сергеевна,
кандидат биологических наук,
доцент кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии,
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк

Власова Юлия Сергеевна,
обучающаяся 3-го курса, направление подготовки
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»,
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк

Аннотация. В данной статье анализируются трудности познания и отражения окружающей действительности детьми с интеллектуальными нарушениями. Раскрыта необходимость специально организованной работы, направленной на формирование представлений о картине мира, обогащение представлений о явлениях живой и неживой природы, о предметном мире, созданным человеком и о человеческих взаимоотношениях.

Ключевые слова: представления об окружающем мире, дети дошкольного возраста, нарушение интеллекта, игра, работа по формированию.

Annotation. This article analyzes the difficulties of cognition and reflection of the surrounding reality by children with intellectual disabilities. The need for specially organized work aimed at forming ideas about the surrounding world, enriching ideas about the phenomena of living and inanimate nature, about the objective world created by man and about human relationships is revealed.

Keywords: ideas about the surrounding world, preschool children, intellectual disabilities, play, work on the formation.

Введение. Педагогическая работа по формированию элементарной картины мира является необходимым компонентом познавательного развития ребенка дошкольного возраста, она связана с необходимостью включения детей в окружающую действительность. У детей с интеллектуальными нарушениями с рождения отмечается слабый познавательный интерес к окружающему миру. Поэтому без направленного обучения и воспитания ориентировочно-исследовательская деятельность у них не развивается самостоятельно или её развитие происходит с трудом. Не имея познавательного интереса, дети получают механическое усвоение конкретных знаний, что приводит к безразличному, пассивному отношению к окружающему миру [3].

Изложение основного материала исследования. Дети с нарушениями интеллекта значительно отличаются от нормативно развивающихся сверстников. Имея хорошее зрение, они не умеют видеть, имея хороший слух, они не умеют слышать. Вследствие этого у них недостаточное представление об окружающем их мире, а также у них наблюдаются трудности ориентации в пространстве [5].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

В старшем дошкольном возрасте у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями знания и представления об окружающем мире ограничены и довольно примитивны. Многие дети не могут вспомнить или назвать сведения о себе и своей семье. Некоторые знают своё имя, но не могут назвать имена своих родителей. Не все могут сказать дату своего рождения, фамилии, место жительства, улицу, домашний адрес, указывают не всех членов своей семьи, не могут рассказать о них [3]. Старшие дошкольники с нарушениями интеллекта не называют столицу и название нашей страны. Определяются трудности в формировании у детей представлений о профессиях, об их значимости.

У старших дошкольников с нарушениями интеллекта совершенствование и обогащение образами явлений окружающего происходит медленно. Большие трудности возникают в формировании знаний о вариативности выделяемых признаков и их различных классификаций. Для большинства детей с большим трудом даётся установление соответствия между орудиями и профессиями [7].

Большинство детей в рассматриваемом возрасте имеют обобщённые представления о фруктах, ягодах, овощах, могут классифицировать объекты по принципу «живое и неживое». Но испытывают трудности классификации и дифференциации многих предметов по их основным свойствам и признакам. Также старшие дошкольники затрудняются называть характерные признаки, образ жизни и поведение домашних, диких животных, птиц и насекомых. Не все дети могут назвать времена года, названия месяцев, определить сезонные изменения в природе. У дошкольников с трудом формируются временные представления: расширение представлений о частях суток, цикличности, чередования частей суток и времён года. Дети чаще всего не способны устанавливать взаимосвязи между явлениями природы и деятельностью человека, также недостаточно сформированы представления о времени и его роли в жизни и деятельности человека [5].

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными интеллектуальными возможностями отмечаются трудности формирования представлений об окружающем мире. Даже при своевременной правильной организации коррекционного воздействия к старшему дошкольному возрасту не у всех детей формируются адекватные и достаточно полные представления об окружающем мире.

Игровая деятельность имеет большое значение в жизни каждого ребёнка, ведь благодаря играм дети усваивают общественный опыт, познают окружающий мир, знакомятся с новыми явлениями действительности. Поэтому игра является одним из эффективных средств формирования у дошкольников представлений об окружающем мире.

С помощью сюжетно-ролевой игры дети берут на себя определённые роли и в специально созданных условиях воспроизводят деятельность взрослых. Игра является средством уточнения и совершенствования различных представлений, создаёт условия для реализации поведения в разных ситуациях. Самостоятельность – одна из характерных черт сюжетно-ролевых игр. Воспитанники самостоятельно выбирают партнёров по игре, устанавливают правила, следуют им и взаимодействуют друг с другом. Структурные элементы сюжетно-ролевой игры включают в себя сюжет, содержание, роль. Сюжетом является сфера действительности, отражаемая в игре. Содержание – это воспроизведение деятельности и отношений, а ролью называется игровая позиция ребёнка. Сюжетно-ролевая игра учит воспитанников соблюдать определённые правила, представленные ролью [1]. Источником этих игр являются окружающий мир предметов и явлений, жизнь и деятельность людей. Благодаря сюжетно-ролевым играм пополняются, уточняются и преобразовываются знания и представления детей об окружающем их мире, а также формируются предметные способы решения различных задач [6].

Основной особенностью игры является то, что она представляет собой отражение детьми окружающей жизни – действий, деятельности людей, их взаимоотношений в обстановке,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

создаваемой детским воображением. В игре комната может быть и морем, и лесом, и станцией метро, и вагоном железной дороги. Дети придают обстановке то значение, какое обусловлено замыслом и содержанием игры. Благодаря сюжетно-ролевым играм у детей формируются знания о самых простых родственных связях (мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра и т.д.); усваиваются знания о макросоциальной среде (магазин, больница, транспорт и пр.), о деятельности людей и явлениях общественной жизни; закрепляются представления о своем «Я».

С помощью дидактических игр мы сможем сформировать у детей целостную, полную картину мира, который их окружает, также развивать интерес к объектам и явлениям окружающей действительности; знакомить с предметами ежедневного быта, которыми пользуется человек, их функциональным назначением (одежда, обувь, посуда, мебель и др.); формировать представления о Родине и ее героях; помогать детям ориентироваться в социальных отношениях, а также воспитывать нравственность [4].

Подвижные игры являются не только средством развития физических качеств, но и совершенствования представлений об окружающем мире. Подвижные игры являются одним из условий развития культуры детей, они помогают воспитанникам осмысливать и познавать окружающий мир, развивают фантазию, воображение, мышление, формируют социальные качества. Структура подвижной игры включает следующие этапы: сбор детей на игру, создание интереса к игре, объяснение правил, определение ведущего, проведение, окончание игры и подведение итогов. Играя, дошкольники отражают накопленный жизненный опыт, а также углубляют, закрепляют представления о событиях жизни. Ценностью игр является то, что они основываются на различных видах жизненно важных движений, которые осуществляются в различных условиях. Подвижные игры реализуют свободу действий детей, благодаря которой происходит разностороннее развитие и познание окружающей действительности [5].

Театрализованные игры помогают знакомить детей с явлениями окружающей жизни посредством музыки, звуков и образов. Основными видами игр являются игры-драматизации, основанные на самостоятельной деятельности ребёнка и режиссерские игры, в которых ребёнок не принимает прямого участия, но создаёт сценические действия. Встречи с разными героями и перевоплощение в различных персонажей способствуют развитию творческого воображения, уверенности в своих возможностях и способностях. Театрализованные игры развивают чувство сопричастности с природой, воспитывают заботливое отношение к объектам и предметам, знакомят с новыми понятиями и явлениями окружающего мира [2].

Выводы. Таким образом, игры являются одним из наиболее эффективных средств формирования элементарной картины мира у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Благодаря играм старшие дошкольники приобретают и совершенствуют знания о явлениях живой и неживой природы, о предметном мире, созданным человеком и о социальной жизни. В процессе игр дети усваивают общественный опыт, учатся взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, овладевают силой воли во время выполнения игровых заданий, развивают физические качества.

Литература:

1. Баряева Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена; «СОЮЗ», 2001. – 416 с.
2. Вечканова И. Г. Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие / И. Г. Вечканова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 144 с.
3. Екжанов Е. А. Системный подход к разработке проблемы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 52-58.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

4 Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва ВЛАДОС, 2004. – 224 с.

5. Косымова А. Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта / А. Н. Косымова. – // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 30-35.

6. Лаврова Г. Н. Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре: учебно-методическое пособие / Г. Н. Лаврова, Г. В. Яковлева. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 241 с.

7. Шамко Л. Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников / Л. Ю. Шамко // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 24-29.

УДК: 376

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Аринова Камиля Нурлановна,
докторант 1 года обучения ОП специальная педагогика,
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан

Мовкебаева Зульфия Ахметвалиевна,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор-исследователь,
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан

Аннотация. В статье раскрывается актуальность применения современных информационных и коммуникационных технологий в сфере специального образования. Анализируются изменения в сфере образования и роль цифровых технологий в подготовке будущих специальных педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями. Авторы подчеркивают важность применения ИКТ в работе специальных педагогов и повышения их профессионального уровня.

Ключевые слова: информационные технологии, дети с ограниченными возможностями, специальный педагог, специальное образование, профессиональная подготовка, информационно-коммуникационная компетенция.

Annotation. The article reveals the relevance of the use of modern information and communication technologies in the field of special education. The changes in the field of education and the role of digital technologies in the training of future special teachers to work with children with disabilities are analyzed. The authors emphasize the importance of using ICT in the work of special educators and improving their professional level.

Keywords: information technology, children with disabilities, special teacher, special education, vocational training, information and communication competence.

Введение. В настоящее время в Казахстане активно проходит процесс информатизации общества. В данный процесс входит то, что общество должно самостоятельно активно действовать принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям среды.

Информационные технологии в целом оказывают воздействие на систему образования в целом. Современный заказ общества – это информатизация образования, которая выступает

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

главным условием развития личности в наше время. Под информационным обществом принято понимать общество нового типа, которое стремится к развитию и глобальной революции применения информационных технологий. Стоит понимать, что это общество, которое не имеет границ, общество, которое стремится к знанию, где знание является главным условием благополучия каждого человека необходимого для его успешного развития. Это глобальный процесс, который стирает все границы, где люди могут беспрепятственно получить доступ к нужной информации и обладать необходимыми навыками работы с ней.

Информатизация общества – это процесс, где нет временных, пространственных границ которое открывает возможности обмена опытом между странами и людьми. Главная задача, которая стоит перед высшей школой это подготовка высококвалифицированных специалистов в своей области. В нашем же случае это подготовка будущих специальных педагогов, обладающих необходимым уровнем специальной информационно-коммуникационной компетенцией. Ведь в настоящее время одним из основополагающих факторов экономического развития становится информационный продукт, а ключевой формой является информация.

Изложение основного материала исследования. Особое значение для специальной педагогики и инклюзивного образования является внедрение в учебный процесс средств информационно-коммуникационных и цифровых технологий. Информационная грамотность современного педагога вот что является основополагающим фактором достижения успеха при коррекционном обучении различных категорий детей с особенностями, которым требуется создание специальных условий обучения.

По мнению профессора Ж.И. Намазбаевой: «Информационная компетентность современного специального педагога – это способность решать конкретные обучающие и воспитывающие ситуации в коррекционной школе» [1, с. 134]. Профессор считает, что в первую очередь специальный педагог должен обладать достаточным уровнем профессиональной компетенции, где главным является профессиональные знания и умения.

Профессор Ж.И. Намазбаева отмечает: «Эти знания, умения и навыки у будущих выпускников должны лечь в основу профилактики профессионального выгорания и формирования их дальнейшей профессиональной компетентности» [1, с. 134].

Тему информационной грамотности специальных педагогов в своей статье раскрывают Данек Ян, Мурзатаева А. К., Мирза Н. В. Авторы отмечают что: «Проведенный нами эксперимент подтверждает правомерность нашей позиции о высокой значимости информационной грамотности в формировании профессиональной компетентности специальных педагогов, пересмотре подходов к пониманию информационной готовности, расширению ее смысл как основополагающего элемента подготовки» [2, с. 59].

Давайте разберем что же можно отнести к тенденциям развития формирования специальной информационно-коммуникационной компетенции будущих специальных педагогов:

- усиление роли цифровых технологий;
- интеграция ИКТ в учебный процесс подготовки будущих специальных педагогов;
- широкое распространение социальных сетей и виртуальных образовательных платформ.

Перспективы развития формирования специальной информационно-коммуникационной компетенции будущих специальных педагогов:

- эффективная коммуникация с обучающимися с ОВ: применение ИКТ поможет снять барьер и облегчит процесс коммуникации что обеспечит доступность образовательного материала;
- индивидуализация обучения: это аспект говорит нам о том, что мы сможем персонализировать обучение, предоставляя при этом детям с ОВ работу в собственном темпе и использованием подходящих методов;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– развитие самостоятельности: ИКТ даст больше возможности ребенку с ОВ контролировать процесс и заниматься в удобное подходящее для него время;

– социальная интеграция: очень важный момент, о котором мы специальные педагоги говорим. Этот процесс подразумевает то, что дети с ОВ смогут в полной мере смогут получить взаимодействия и общения в виртуальной среде;

– сотрудничество и обмен опытом: ИКТ даст возможность специальным педагогам взаимодействовать между собой и обмениваться опытом, делиться знаниями, навыками и ресурсами.

– повышение уровня профессиональной подготовки: внедрение цифровых технологий в образование даст специальным педагогам стать конкурентноспособными на рынке труда.

Выводы. Так, Г.Г. Зак, В.А. Лисицыны отмечают, что «ИКТ-компетентность специального педагога можно рассматривать как личное качество индивида, которое проявляется в умении самостоятельно использовать различные средства ИКТ в профессиональной деятельности при коррекционно-развивающем обучении. Основными показателями ИКТ-компетенности специального педагога можно считать знания, умения и навыки использования современных информационно-коммуникационных средств в своей профессиональной деятельности» [3, с.75].

ИКТ компетентность представляет собой совокупность трех компонентов: общекультурного, общечеловеческого, общепедагогического [4, с.98-99]. То есть рассматривается как способность решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием ИКТ [5, с .95-100].

Формирование специальной информационно-коммуникационной компетенции будущих специальных педагогов является важным шагом в повышении качества специального и инклюзивного образования. Внедрение современных цифровых технологий в работу специального педагога откроет новые возможности и перспективы их деятельности в повышении и улучшении взаимодействия с обучающимися, а также для их профессионального роста и развития.

Литература:

1. Намазбаева Ж. И. Проблемы личностно-профессиональной подготовки современного педагога-дефектолога / Ж. И. намазбаева // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2013. – №1–2(32-33). – С. 134.

2. Данек Ян, Мурзатаева А. К., Мирза Н. В. Роль информационной грамотности в формировании профессиональной компетентности будущих специальных педагогов / Ян Данек, А. К. Мурзатаева, Н. В. Мирза // Вестник КарГУ. Серия «Педагогика», 2021. – №2 (102) – С. 59.

3. Зак Г. Г. Информационно-коммуникационная компетентность учителядефектолога в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью: уровни сформированности, способы повышения / Г.Г. Зак, В.А. Лисицына // Специальное образование. – 2021 – №2. – С. 75.

4. Герова Н. В. Формирование профессиональной компетентности учителя гуманитарных общеобразовательных дисциплин в информационном обществе / Н. В. Герова // Информатика и образование. – 2004 – №12. – С.98-99.

5. Лебедева М. Б. Что такое ИКТ компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? / М. Б. Лебедева, Е. Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – №3. – С.95-100.

УДК: 373.2:376-056.264

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

Бабанова Майя Игоревна,
аспирант ГУО «Академия образования»,
преподаватель УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»,
г. Брест, Республика Беларусь

Аннотация. Данная статья раскрывает понятия пространственных и временных представлений в контексте психолого-педагогического подхода, а также специфику усвоения пространственно-временных отношений детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Трудности в их понимании напрямую связаны с нарушением лексико-грамматического строя речи, характерного для данной категории детей. Лексические и грамматические категории, отражающие пространственные и временные отношения и являющиеся затруднительными для понимания детьми с общим недоразвитием речи, представлены в статье.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, пространственно-временные представления.

Annotation. This article reveals the concepts of spatial and temporal representations in the context of a psychological-pedagogical approach, as well as the specifics of mastering spatial-temporal relations by children of senior preschool age with general speech underdevelopment. Difficulties in understanding them are directly related to the violation of the lexical and grammatical structure of speech, characteristic of this category of children. Lexical and grammatical categories that reflect spatial and temporal relationships and are difficult to understand by children with general speech underdevelopment are presented in the article.

Keywords: general speech underdevelopment, spatiotemporal representations.

Введение. Дети старшего дошкольного возраста испытывают трудности при усвоении пространственно-временных понятий, в то время как сформированность пространственно-временных представлений является одним из важнейших показателей развития ребенка. В настоящее время наблюдается тенденция, при которой формирование пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста не происходит естественным образом или происходит с некоторой задержкой и со значительными трудностями. Овладение категориями пространства и времени все чаще требует специально организованной деятельности, направленной на формирование представлений о направлениях, взаиморасположении предметов, схеме собственного тела, временах года, сутках и так далее. И если эта проблема коснулась детей с условной нормой развития, то трудности в усвоении пространственно-временных понятий у детей с нарушениями речи приобретают стойкий характер.

Данная закономерность неслучайна, поскольку развитие пространственно-временной ориентировки берет свои корни в мыслительных операциях абстрагирования и обобщения пространственных признаков и отношений между предметами материального мира, а также в речи, в частности, в лексико-грамматических конструкциях.

Изложение основного материала исследования. Формирование пространственно-временных представлений происходит в неразрывной связи с пополнением лексики ребенка словами, отражающими величину, форму, местоположение и перемещение предметов в пространстве [6, с. 73], а также временные отношения. Именно благодаря развитию речи восприятие пространства и времени поднимается на новый, качественно более высокий

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

уровень. Первоисточником представлений является восприятие, но именно речь организует их и воспроизводит.

Трудности в усвоении и применении лексико-грамматических конструкций наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи. Под общим недоразвитием речи понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [5, с. 231].

Теоретически и экспериментально установлено, что особенности развития речи детей с общим недоразвитием речи обуславливают и специфику формирования когнитивной сферы, включающей пространственные и временные представления (В.К. Воробьева, Г.С. Гуменная, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.С. Цветкова и др.). Из этого следует вывод, что в зоне риска находятся лексико-грамматические конструкции, отражающие пространственно-временные отношения.

Пространственные представления (англ. space representations) – представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т. д. [2, с. 375].

Основными категориями воспринимаемого пространства являются величина предмета, его форма, удаленность от наблюдателя (расстояние), местоположение), пространственные отношения, существующие между предметами.

Наиболее трудным для детей дошкольного возраста является усвоение отношений правого и левого, что связано особенностью их восприятия оценки положения собственного тела [3, с. 125].

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности в освоении пространственных отношений и выражения их средствами лексики и грамматики. По данным Р.Е. Левиной, для детей с 3 уровнем речевого развития характерно использование простых предлогов, таких как «в», «к», «на», «за», «из» и т.д. Вместе с тем, даже в них наблюдаются ошибки в виде замен и пропусков, причем использование предлога в описании одних пространственных отношений не гарантирует такое же успешное его применение в других.

Проявление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси). Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов, как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед и т.п.) появляются в речи позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко и т.д.

В речи детей с общим недоразвитием речи часто отсутствует предлог «над», затруднена дифференциация предлогов «к» - «у», «в» - «на».

В качестве положительной характеристики было замечено, что дети с общим недоразвитием речи чаще стремятся к использованию предлогов, отражающих пространственные отношения, чем отношения временные или причинно-следственные. Особенно редко употребляются предлоги, отражающие обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (около, между, через, сквозь и т.д.). Наиболее часто дети используют предлог около, остальные для них недостаточно понятны или непонятны вовсе.

У детей с общим недоразвитием речи несформированность пространственных представлений проявляется в трудностях ориентировки в строении собственного тела, тела человека, который стоит напротив, ориентировки на листе бумаги.

На данном уровне речевого развития возникает потребность в употреблении предлогов, отражающих пространственные отношения, в бытовой речи, поэтому часто наблюдается поисковый процесс подходящих предлогов («Я видела собаку на... у... за забором»). Лексика,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

обусловленная пространственными представлениями, усваивается такими детьми легче, чем обусловленная временными. Время – категория абстрактная и необозримая [4, с. 64].

Временные представления – это представления о последовательности смены явлений и состояний материи [1, с. 12].

Время является абстрактным понятием, и несмотря на то, что жизнь человека протекает во временных рамках, детьми оно усваивается с трудом, поскольку не может опираться на чувственный опыт. В связи со спецификой структуры нарушения, дети с общим недоразвитием речи имеют затруднения в дифференциации времени и ориентации в нем, даже в таких базовых понятиях, как времена года, месяцы, дни недели, время суток – могут смешивать понятия, включать в группы понятия из других категорий (например, в группу дней недели: вторник, август, завтра и т.д.). При различении времен года затрудняются в выделении «промежуточных» сезонов – осени и весны [7, с. 26].

Нередко дети этой категории смешивают предлоги «перед» - «после» - «за». Например: «Зима бывает перед осенью, а весна после лета».

Ребенку дошкольного возраста сложно вычленить время как невидимый объект познания, постоянно существующий в его жизни, поэтому выделение времени давно прошедших событий, представление их длительности является намного более сложным, как и попытки разместить в хронологическом порядке давно прошедшие события, поэтому дети считают, что родители или старшие родственники могли видеть динозавров [3, с. 126].

Выводы. Таким образом, формируясь во внутреннем плане, пространственно-временные отношения находят реализацию в лексико-грамматических средствах, а именно в предлогах и наречиях, отражающих пространственные отношения между предметами. Для детей с общим недоразвитием речи использование таких конструкций затруднительно, что проявляется как в различного рода ошибках, так и в непонимании данных отношений в целом.

Уровень вербализации пространственно-временных представлений является наиболее сложным и поздно формирующимся у детей как с нормой речевого развития, так и с общим недоразвитием речи, так как он уходит корнями в пространственные представления «низшего» порядка, затем формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих мышления и когнитивного развития ребенка в целом. Понимание пространственных и временных отношений и связей является важной составляющей психического развития.

Литература:

1. Бабичева Н. В. Проблема развития временных представлений у младших школьников с нормотипичным развитием и тяжелыми нарушениями речи / Н. В. Бабичева // Психологическая студия: сб. науч. ст. студентов, магистрантов, аспирантов кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова. – Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2021. – С. 12-13.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. – 3-е изд. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 633 с.
3. Люблинская А. А. Детская психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 302 с.
4. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 173 с.
5. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
6. Фатеева Г. И. Психолого-педагогический подход к развитию пространственных представлений у детей дошкольного возраста / Г. И. Фатеева // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф., Москва, ноябрь 2017 г. – Москва: Буки-Веди, 2017. – С. 73-75.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

7. Цыганкова О. Е., Савельева Н. Г. Особенности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня / О. Е. Цыганкова, Н. Г. Савельева // Научный журнал «IN SITU». – 2021. – №4. – С. 25-28.

УДК:376.1

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Балаба Оксана Денисовна,
аспирант кафедры педагогики высшей школы
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург

Аннотация. Целью данной статьи является выявление особенностей формирования функциональной грамотности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на уроках русского языка средствами учебного предмета, под которыми рассматриваются лингвистические понятия, стили и типы речи, разделы языка. В работе представлено 4 мини-проекта, которые направлены на формирование функциональной грамматики через развитие предметных стилистических навыков писать инструкции.

Ключевые слова: функциональная грамотность, русский язык, инструкция.

Annotation. The purpose of this article is to identify the features of the formation of functional literacy of students with disabilities and disabilities in Russian language lessons by means of the academic subject, under which linguistic concepts, styles and types of speech, and sections of language are considered. The work presents 4 mini-projects, which are aimed at the formation of functional grammar through the development of subject-specific stylistic skills in writing instructions.

Keywords: functional literacy, Russian language, instructions.

Введение. Современное школьное инклюзивное образование требует использования таких методов, которые формировали бы активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учении, развивали бы в первую очередь общеучебные умения и навыки (исследовательские, рефлексивные, самооценочные), формировали бы не просто умения, а компетенции, т.е. умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности, были бы приоритетно нацелены на развитие познавательного интереса учащихся, реализовывали бы принцип связи обучения с жизнью.

Это послужило одним из факторов преобразования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в котором упоминается понятие «функциональная грамотность», интерпретирующийся следующим образом: «способность решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [2].

Изложение основного материала исследования. В методике преподавания русского языка возникает научный интерес к разработке методов и способов формирования функциональной грамотности в образовательном пространстве учебного предмета. Целью данной статьи является выявление особенностей формирования функциональной грамотности на уроках русского языка средствами учебного предмета, под которыми рассматриваются лингвистические понятия, стили и типы речи, разделы языка. В данной статье подробнее остановимся на жанре инструкции. Инструктивные тексты активно и широко используются в учебной литературе (задания в учебниках, дидактический материал, в которых определяется

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

последовательность действий, памятки, образцы языковых разборов), в заданиях к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку и другим предметам. Инструктивные тексты звучат в речи учителя и взрослых. Учащиеся интуитивно овладевают такими текстами, читая задания в учебниках или методических пособиях, слушая речь учителя, побуждающего к выполнению действий.

Однако само знакомство учащихся как с термином и понятием, так и признаками речевого жанра, его лингвистическими чертами стало осуществляться в последнее время в 8 классе в материалах одного учебника по русскому языку под ред. Н.М. Шанского (авторы: Л.А. Тростенцова, А.Д. Дейкина и др.). Следует сказать, что с инструктивными текстами учащиеся встречаются значительно раньше, они готовы к восприятию текстов жанров инструкции и способны их создавать в своих высказываниях.

В качестве практического материала нами разработаны мини-проекты, направленный на формирование знаний об инструкции как жанре официально-делового стиля. Мини-проекты представляют собой совокупность приемов по работе текстами и языковыми материалами, связанными с жанром инструкции.

Мини-проект 1.

1. В русском языке существуют два глагола: присаживайтесь и садитесь. Изучите лингвистическую литературу по вопросам происхождения и особенностей употребления данных слов. Какова стилистическая и этическая особенность использования данных глаголов? Сформулируйте выводы. Напишите скрипты для сотрудников и администраторов общественных и публичных организаций. Отрадите в них этические, стилистические и лингвистические нормы при формулировке приглашения занять место в кабинете (сесть за стол).

Мини-проект 2.

Стилистический эксперимент как способ выявления роли переносного употребления форм наклонения глаголов состоит из двух частей. Обучающимся предлагается найти фрагменты инструкций в художественной литературе, это могут быть также и указания к действию. С представленными примерами проводится следующая работа.

1. Производится обратная замена переносного значения глагольных форм прямым в текстах.

2. Прочитав отрывок, обучающиеся отвечают на вопросы:

«Какие чувства и настроения вызвал у вас отрывок?»,

«Расскажите, о чем идет речь в данном фрагменте»,

«При помощи каких слов достигается последовательность действий и смена фактов и событий»,

«Обозначьте наклонение глаголов»,

«Глаголов какого наклонения встречается больше в отрывке»,

«Как вы думаете, с какой целью автор употребляет данные слова?»

3. Затем учащимся раздаются авторские тексты с исходным содержанием. Целью данной работы является сопоставить два фрагмента и проанализировать функцию наклонения в каждом из них.

В содержательном плане больших изменений не отмечено, хотя замена одной формы наклонения другой может привести и к изменению смысла речи. При обратной замене глагольных форм авторский текст неуловимо изменяется, тускнеют простота, живость повествования, присущие разговорной речи. Герои описываемых событий словно отдаляются от нас во времени и пространстве, авторская оценка становится не такой явной.

Мини-проект 3.

Представьте, что разработали новую социальную сеть. Подумайте, для чего она, для кого, что там можно делать? Какие инструкции нужно дать пользователям. Распределите роли в команде. Составьте инструкции:

Как зарегистрироваться?

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Как обработать фотографию?

Как искать друзей?

Как публиковать видео?

Мини-проект 4.

Как вежливо использовать указания к действиям? Это вопрос волнует многих людей? Часто мы сталкиваемся с проблемой: вежливо и тактично попросить человека выйти или освободить место, пригласить занять место. Представьте, что вы работаете администратором съезда министров образования. В ваши обязанности входит встреча гостей из разных регионов. Вам нужно составить скрипты:

Приветствие

Просьба пройти на регистрацию

Просьба оставить верхнюю одежду в гардеробе

Просьба занять место в конференц-зале

Просьба выключить звуки на мобильных устройствах.

Выводы. Таким образом, отбор и организация языкового материала с целью формирования лингвистической компетенции (грамматических, лексических, интонационных навыков), и с целью формирования различных типов речевой интеракции, механизмов использования различных речевых намерений является определяющим фактором при обучении русскому языку.

Приоритетной является также роль текста как образца для функционирования языковых единиц и для порождения речевого высказывания, а также как средства управления процессом обучения восприятию и пониманию языкового материала и других видов речевой деятельности обучающихся.

На сегодняшний день в методике преподавания русского языка представлена процедура поэтапного и поуровневого формирования коммуникативных компетенций сквозь призму предметного знания. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования требует обязательность формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Модернизация общественного уклада, стремительное развитие науки и технологий способствуют возникновению новых подходов к образовательному процессу. Современная система образования сегодня претерпевает особые изменения, которые связаны с внедрением федерального государственного образовательного стандарта, а также со стремительным развитием общества. Представленные мини-проекты могут быть использованы в качестве основного материала на уроках русского языка (урок-проект), домашнего задания или внеурочной деятельности. Учителем могут быть использованы отдельными мини-проекты в соответствии с целями и задачами урока.

Литература:

1. Колесова О. В. Формирование у учащихся регулятивного действия планирования на уроках русского языка / О. В. Колесова, С. К. Тивикова, Н. Н. Деменева // Сибирский учитель. – 2019. – № 1(122). – С. 81-87.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»: электронный источник. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>

3. Рыбченкова Л.М. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой, О. В. Загоровской и других. 5-9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Л.М. Рыбченкова, О.М. Александрова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 108 с.

4. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5-9 классы: пособие для учителей

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

общеобразоват. учреждений / М. Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский и др. – 12-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 111 с.

УДК: 376.2

АДАптиРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Богинская Юлия Валериевна,
доктор педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой психолого-педагогического
и специального образования,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. В статье представлен анализ ситуации в практике обеспечения доступности экскурсионных маршрутов для молодежи с инвалидностью и их адаптации с учетом потребностей и возможностей региона.

Ключевые слова: адаптированные образовательные маршруты, молодежь с инвалидностью, ограниченные возможности здоровья, инклюзивный туризм.

Annotation. The article presents an analysis of the situation in the practice of ensuring the accessibility of sightseeing routes for young people with disabilities and their adaptation taking into account the needs and capabilities of the region.

Keywords: adapted educational routes, youth with disabilities, limited health opportunities, inclusive tourism.

Введение. С 2011 года в России реализуется государственная программа «Доступная среда», целью которой является формирование условий для обеспечения равного доступа для людей с инвалидностью к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, а также объектам и услугам, предоставляемым населению. В целом создание доступной среды – это обеспечение для людей с инвалидностью возможности беспрепятственно участвовать в социальной, культурной, спортивной и других сферах жизни общества, получать достойное образование и трудоустройство. Современная модель создания доступной среды – переход от объектоориентированного подхода при создании доступной среды к маршрутоориентированному подходу, учитывающему индивидуальные потребности инвалидов [2].

Актуальным вопрос доступности культурных объектов является и для молодежи с инвалидностью. В организациях высшего образования большое внимание уделяется обеспечению доступности инфраструктуры вузов и учебно-образовательного процесса. Однако, в большинстве ситуаций, у студентов различных нозологических групп меньше возможностей в получении доступных услуг во второй половине дня, т.е. участие в воспитательных, культурно-массовых и спортивных мероприятиях не всегда доступно [5]. Особо востребованными в Крыму для молодежи являются экскурсионные и туристические маршруты, которые, в том числе, имеют не только развлекательную, но и образовательную нагрузку.

Образовательный туристический маршрут – это маршрут, в котором молодежь совмещает отдых с обучением. Адаптированный образовательный маршрут отличается от уже

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

существующего адаптивного маршрута. Основная или второстепенная цель в рамках инклюзивного образовательного туризма – образование и обучение.

Ежегодно в Крыму презентуются адаптированные маршруты для лиц с инвалидностью. Так, в 2024 году специалисты Крымского федерального университета разработали туристический маршрут пещеры «Таврида» с учётом посещения объекта людьми с ОВЗ. На сайте Министерства курортов и туризма Республики Крым представлены 20 туристических маршрутов для лиц с ограниченными физическими возможностями, которые адаптированы под потребности туристов с инвалидностью.

Изложение основного материала статьи. Крымские адаптированные маршруты востребованы не только молодежью региона, но и приезжающими студентами с инвалидностью из других регионов России. Поэтому необходимо активнее развивать инклюзивные маршруты по всей территории Крыма с учетом запросов современной активной молодежи с инвалидностью и создать единую базу таких маршрутов.

Современные научные исследования направлены на разработку инклюзивных маршрутов с учетом потребностей лиц разных нозологических групп, а также возможностей региона. Так, Еремеева Ю. Д. провела сравнительный анализ включения инклюзивных технологий на объектах культурного наследия Пермского края, а также Республики Крым с лицами с ОВЗ [1].

Троицкая А. А. делает акцент на том, что экскурсионные программы для лиц с инвалидностью имеют адаптивный эффект, помогают реализовать такие важные потребности как социальная активность, образовательные возможности, развитие творческих способностей, духовное развитие [4].

Как утверждают Сатаева И. М. и Избеков Ю. Г. социальная значимость развития инклюзивного молодёжного туризма в реабилитации молодых инвалидов раскрывается в следующих функциях: воспитательной, образовательной, оздоровительной, спортивной и других [3].

Важно отметить, что в России впервые зарегистрирован национальный туристический маршрут, адаптированный для людей с ограниченными возможностями. Такой статус получил маршрут в Калининградской области «Путешествие мечты», включающий знаковые достопримечательности Балтийского региона. В нем более десяти объектов показа и посещения.

Как показывает реальная ситуация, для организации адаптированных образовательных маршрутов необходимо взаимодействие команды специалистов: представителей сферы туризма, культуры и образования. Такое сотрудничество позволит вывести на более новый и продвинутый уровень доступности социальных и культурных объектов с учетом ресурсного потенциала региона.

В конечном итоге, результатами реализации маршрутоориентированного подхода в разработке адаптированных (инклюзивных) маршрутов являются:

- формирование индивидуальных доступных маршрутов для инвалидов, в том числе участников СВО, с учетом индивидуальных потребностей;
- создание и ведение реестра доступных маршрутов в субъекте Российской Федерации и объектов для инвалидов, нуждающихся в адаптации [2].

Выводы. Таким образом, анализ существующей практики показал, что инклюзивный туризм активно развивается в российских регионах, однако требует системного подхода разработка адаптированных образовательных маршрутов для молодежи с инвалидностью как социально активной и ответственной группы населения.

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-20449, <https://rscf.ru/project/24-28-20449/>»

Литература:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

1. Еремеева Ю. Д. Инклюзивные технологии в развитии учреждений культуры (на примере Пермского края и республики Крым) / Ю. Д. Еремеева, Е. Н. Шестакова // Диалоги о культуре и искусстве : материалы X Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Пермь, 15–17 октября 2020 года. Том 2. – Пермь: Пермский государственный институт культуры, 2020. – С. 259-262.

2. Маршрутоориентированный подход в создании доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения: методические рекомендации / Л.С. Болатаева, Е.Б. Ермилов, Ю.Ю. Ивашкина, В.А. Ковалёв, О.С. Кудря, О.А. Мирошниченко, М.А. Смирнова; под редакцией О.Н. Владимировой. – Санкт-Петербург: СПБИУВЭК, ООО «ЦИАЦАН», 2023. – 52 с.

3. Сатаева И. М. Социально-адаптационный потенциал инклюзивного туризма / И. М. Сатаева, Ю. Г. Избеков // Современные образовательные технологии: новые вызовы и перспективы : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Астрахань, 25 ноября 2022 года. – Астрахань: Астраханский государственный университет, 2023. – С. 221-223.

4. Троицкая А. А. Опыт разработки инклюзивных экскурсионных маршрутов студентами (на примере организации конкурса «Открой любимую Россию» Всероссийского Форума «Молодежь в мире туризма без границ») / А. А. Троицкая // Здоровый образ жизни, физическая культура и спорт: тенденции, традиции, инновации : Сборник научных трудов. – Симферополь : Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2021. – С. 23-30.

5. Шувалова И. Н. Адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в вузе / И. Н. Шувалова, Ю. В. Богинская // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2015. – № 4(32). – С. 73-78.

УДК: 159.922.7:37.013

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Блышак Татьяна Анатольевна,
кандидат психологических наук,

доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет» им. В.И. Вернадского,
г. Ялта

Аннотация. В статье рассмотрены особенности психического развития обучающихся инвалидностью и ОВЗ, которые приводят к трудностям обучения. Раскрыты содержательные аспекты нейропсихологического подхода в системе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, направленного на выявление потенциальных возможностей таких обучающихся и определение индивидуальной траектории развития высших психических функций и путей психолого-педагогической помощи.

Ключевые слова: сопровождение, инклюзивное образование, трудности обучения, нейропсихологическая диагностика, нейропсихологическая коррекция.

Annotation. The article examines the features of the mental development of students with disabilities, which lead to difficulties in mastering the educational program. The content aspects of the neuropsychological approach in the system of psychological and pedagogical support for students with disabilities, aimed at identifying the potential capabilities of such students and determining the

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

individual trajectory of development of higher mental functions and ways of psychological and pedagogical assistance, are revealed.

Keywords: support, inclusive education, learning difficulties, neuropsychological diagnostics, neuropsychological correction.

Введение. Согласно статистическим данным, пятая часть обучающихся испытывает трудности обучения. В инклюзивных классах этот показатель гораздо выше, поскольку дети с инвалидностью и ОВЗ имеют нарушение работы мозговых структур, что влияет на ход нормального онтогенеза и с высокой долей вероятности приведет к трудностям обучения. Указанное вызывает необходимость поиска новых подходов к процессу сопровождения таких детей, их коррекции и реабилитации. Востребованным и эффективным на сегодняшний день является нейропсихологический подход, который направлен на предупреждение и коррекцию трудностей обучения детей, в том числе с инвалидностью и ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. Методологические основы современного нейропсихологического подхода к диагностике, коррекции и реабилитации были заложены А.Р. Лурия, который основываясь на трудах И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского и др. сформулировал концепцию системной динамической локализации высших психических функций (ВПФ). Нейропсихология детского возраста активно развивалась в трудах Э.Г. Симерницкой, Ж.М. Глозман, А.В. Семенович и др. На сегодняшний день нейропсихологический подход к преодолению трудностей обучения рассматривается в работах Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсаковой, Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, М.М. Безруких и др.

Трудности обучения согласно нейропсихологическому подходу вызваны нарушениями функциональных систем (объединений мозговых зон для участия в осуществлении той или иной ВПФ) и представляют собой парциальное отставание в развитии ВПФ (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, воображения). К числу обучающихся, испытывающих такие трудности относят тех, кто обучается в коррекционных классах или по адаптированной образовательной программе, а также испытывает трудности в освоении одного или нескольких предметов. Ключевыми особенностями психического развития этой категории обучающихся являются:

- недостаточность восприятия;
- быстрая истощаемость и неустойчивость внимания;
- выраженные двигательные нарушения в сочетании с импульсивностью, двигательным беспокойством, сложностями в организации игровой и учебной деятельности;
- моторная неловкость, трудности в осуществлении дифференцированных движений пальцев рук;
- трудности самоорганизации речевой деятельности;
- слабая мотивация учебной деятельности;
- сложности программирования, регуляции и контроля произвольной психической деятельности и др.

Учитывая специфику психического развития обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, необходимо включать нейропсихологический подход в систему их комплексного сопровождения, что позволит наряду с трудностями выявить потенциальные возможности детей, наметить индивидуальную траекторию развития и пути психолого-педагогической помощи. Нейропсихологический подход к сопровождению обучающихся с инвалидностью и ОВЗ практически не отличается по своей структуре от классического психолого-педагогического сопровождения, но имеет другое содержание, формы и методы работы.

На начальном этапе проводится сбор анамнестических данных об обучающемся и нейропсихологическая диагностика с использованием классических нейропсихологических

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

проб, направленных на исследование особенностей функционирования ВПФ и выявление звена психической деятельности, которое было нарушено или не сформировано. Иными словами, в ходе диагностики специалист соотносит поведенческое отклонение или дефицит в развитии психики обучающегося с особенностями развития и созревания зон головного мозга. Диагностика позволяет определить сильные и слабые стороны ребенка с инвалидностью или ОВЗ, выявить качественную специфику недоразвития и прогнозировать возможные затруднения в развитии познавательных процессов [1].

По результатам диагностики разрабатываются рекомендации для родителей и педагогов, а также составляется индивидуальная программа нейропсихологической коррекции.

Рекомендации для педагогов являются важным этапом сопровождения обучающегося с инвалидностью или ОВЗ, поскольку понимание педагогом причин трудностей ребенка в освоении школьной программы позволит наметить пути их решения и подобрать адекватный инструментарий для работы (так ребенку, испытывающему трудности при освоении навыка письма по причине отставания в развитии двигательной сферы, педагог предложит выполнять упражнения для рук, а не будет изнурять его прописями). Вместе с тем, зная «слабые» стороны ребенка, педагог может ускорить коррекционный процесс, отмечая даже незначительные успехи в той сфере, которая вызывает у него наибольшие трудности [5].

Педагог и нейропсихолог на основании полученных данных об актуальном состоянии ВПФ ребенка совместно осуществляют подбор методик обучения конкретного ребенка, определяют очередность выполнения заданий ребенком в соответствии с их градацией по степени трудности, содержание и способы подачи наглядного и вербального материала [6].

Коррекционно-развивающая работа с обучающимися проводится в двух направлениях:

- 1) формирование базовых основ и предпосылок познавательных функций;
- 2) развитие и коррекция познавательных функций и компонентов, которые в них входят

[2].

Первое направление представлено методом замещающего онтогенеза (А.В. Семенович), основанном на теории А.Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга и учении Л.С. Цветковой о нейропсихологической реабилитации психических процессов. Метод позволяет переструктурировать функции головного мозга, которые были нарушены или не были сформированы, создать условия, благодаря которым мозговые структуры «дозревают» и развиваются компенсаторные механизмы. Указанное происходит в процессе использования адаптированного варианта базовых телесно-ориентированных психотехник, благодаря чему возможно искусственное воссоздание нормативного хода онтогенеза структур головного мозга [7].

Нейропсихологическая коррекция с использованием метода замещающего онтогенеза представляет собой систему, состоящую из трех уровней. Коррекционное воздействие на каждом уровне имеет свою специфическую мишень и направлено на все три блока мозга (энергетический блок, блок приема, хранения и переработки информации и блок программирования, регуляции и контроля произвольной психической деятельности). Специалист, исходя из результатов диагностики, соотносит актуальный статус ребенка с нормативным протеканием основных этапов и векторов формирования мозговой организации ВПФ, а затем в ходе занятий осуществляет ретроспективное воспроизведение тех этапов онтогенеза, которые в силу определенных причин не были освоены [7].

Второе направление основано на идеях Л.С. Выготского о ходе процесса интериоризации. Как отмечают в своих исследованиях Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева, стратегия работы в инклюзивном образовательном процессе предполагает организацию занятий с опорой на сохраненные звенья в развитии ВПФ ребенка при поэтапном и планомерном включении в работу слабых звеньев. Реализация такого подхода предполагает использование системы «выращивания» слабого звена в ходе специально организованного взаимодействия педагога и обучающегося, которое должно быть организовано:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– с учетом закономерностей протекания процесса интериоризации (от совместного к самостоятельному действию, от использования внешних опор к интериоризированному действию, от развернутого поэлементного к свернутому действию);

– с учетом слабого звена в развитии ВПФ (функцию слабого звена сначала берет на себя выполняет педагог, постепенно передавая ее обучающемуся);

– при условии эмоционального вовлечения ребенка (естественное повышение работоспособности за счет эмоционального вовлечения в процесс обучения) [1; 3].

Особое внимание авторы уделяют подбору учебного и наглядного материала, поскольку в процессе преодоления трудностей обучения у ребенка с инвалидностью или ОВЗ важно обеспечить опору (слуховую, зрительную, тактильную). Адекватность учебных материалов для инклюзивного образовательного процесса оценивается по таким критериям: уровень содержательной сложности, насыщенность зрительными образами, размер шрифта, распознаваемость образов, смысловое использование цвета, ориентация на индивидуальные особенности ребенка, возможность использования материалов детьми с разным уровнем когнитивного развития, частотность употребляемых слов, эмоциональная насыщенность [4].

Выводы. Применение индивидуального подхода к обучающимся с инвалидностью и ОВЗ напрямую влияет на эффективность инклюзивного образовательного процесса. Нейропсихологический подход выступает научно-методической базой индивидуализации процесса обучения, поскольку позволяет выявить потенциальные возможности обучающихся и наметить индивидуальную траекторию развития ВПФ и пути психолого-педагогической помощи.

Литература:

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: «Питер», 2008.

2. Богинская, Ю. В. Деятельность психолога с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ: опыт Гуманитарно-педагогической академии / Ю. В. Богинская, А. Н. Хрулев // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : Сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции, Ялта, 25–27 мая 2023 года / Под научной редакцией Ю.В. Богинской. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2023. – С. 41-45.

3. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева // Вторая международная конференция памяти А. Р. Лурия. Сборник докладов. – Москва, 2003.

4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Хотылева Т.Ю. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции 20-22 июня 2011 / ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон – Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 71-73

5. Гуляева М. А., Ефремова Н. М., Пылаева Н. М., Хотылева Т. Ю. Эффективное взаимодействие педагога и нейропсихолога в инклюзивной образовательной среде. Диагностический этап. Часть 1 / Гуляева М. А., Ефремова Н. М., Пылаева Н. М., Хотылева Т. Ю. // Аутизм и нарушения развития. 2020. – Том 18. – № 1. – С. 85–96. DOI: 10.17759/autdd.2020180109.

6. Пылаева Н. М. Опыт нейропсихологического исследования детей 5-6 лет с задержкой психического развития / Н. М. Пылаева // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1995. – № 3. – С. 37-45.

7. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие / А. В. Семенович – М.: Генезис, 2023. – 6-е изд. – 319 с.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

УДК: 376.42

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Борякова Наталья Юрьевна,
кандидат психологических наук, профессор кафедры
«Специальное дефектологическое образование»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
г. Москва

Ямадэ Ксения Александровна,
магистрант 2-го курса, направление подготовки
44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается методика изучения социально-бытовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра с опорой на шкалу адаптивного поведения Вайленда. Раскрываются цели, задачи, этапы, содержание экспериментального исследования и некоторые его результаты.

Ключевые слова: социально-бытовые навыки, расстройства аутистического спектра, шкала адаптивного поведения Вайленда.

Annotation. The methodology of studying social and everyday skills of children attending primary school with autism spectrum disorders based on Vineland Adaptive Behavior Scale is discussed in the article. The goals, objectives, stages, content of the experimental study and some of its results are revealed.

Keywords: social skills, everyday skills, autism spectrum disorders, Vineland Adaptive Behavior Scale

Введение. Своевременное овладение социальными и бытовыми навыками, принятыми обществом в различных жизненных ситуациях, служит основой эффективной социализации и самостоятельности ребенка. К социально-бытовым навыкам относятся навыки социального характера (культурно-гигиенические навыки, самообслуживание) и навыки бытового характера (умение одеваться, принимать пищу, убирать за собой и многие другие).

Работа по формированию социально-бытовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) становится особенно актуальной в условиях фундаментальных социально-экономических изменений, когда появляющиеся современные возможности общественной интеграции предъявляют новые требования к детям и их родителям. Н.Ю. Борякова подчеркивает, что многие актуальные проблемы специальной педагогики обусловлены расширением образовательного пространства как «по горизонтали», что означает охват различных категорий детей с отклонениями в развитии, так и «по вертикали» - медико-психолого-педагогическая поддержка и сопровождение детей различных возрастных групп.[2] Как отмечает М.Е. Баблумова проблема формирования социально-коммуникативных и бытовых навыков актуальна для системы образования всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Группу расстройств аутистического спектра (РАС) характеризует совокупность дефицитов в социальном взаимодействии и коммуникативной сфере, а также стереотипность

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

в поведении [2], моторике и мыслительном процессе. Гетерогенность (неоднородность проявлений) и коморбидность расстройств (часто наблюдаются расстройства пищевого поведения, сенсорная гипер- или гипочувствительность и др.) являются серьезными барьерами в формировании социально-бытовых навыков на адекватном уровне.

Система помощи в нашей стране и ресурсы семьи часто ориентированы на академические достижения ребенка, а развитию навыков социального взаимодействия и навыков заботы о себе уделяется недостаточно внимания. Однако развитие и овладение социально-бытовыми навыками одновременно может быть как объектом коррекционно-развивающей работы, так и фундаментом для эффективной социализации и развития самостоятельности не только в школе, но и в повседневной жизни.

Характерные особенности детей с РАС изучены и представлены в работах К.С. Ебединской, Е.Р. Баенской, О.С. Никольской, М.М. Либлинг, С.А. Морозова, Н.В. Симашковой и других отечественных исследователей, а также зарубежных ученых Н. Asperger, G. Dawson, U. Frith, L. Kanner, C. Kasari, O.I. Lovaas, H. Maudsley, N. O'Connor, M.L. Rutter, B.F. Skinner и др.

Аспекты формирования социально-бытовых навыков у детей с различными нозологиями освещены в научных трудах отечественных ученых И.А. Соколянского, А.И. Мещерякова, А.В. Запорожца, В.В. Зеньковского, Т.А. Басиловой, И.А. Костина и других. При этом проблематика развития социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра рассмотрена в работах С.А. Морозова, С.С. Морозовой, М.Ю. Ведениной, А.В. Хаустова, И.А. Костина и др. и требует дальнейшего изучения, поскольку сформированность социально-бытовых навыков во многом определяет способность ребенка с РАС к независимой жизни во взрослом возрасте [3; 4; 5; 7].

Изложение основного материала исследования. Цель нашего исследования – изучение социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Задачи и направления исследования:

1. Провести исследование уровня сформированности социально-бытовых навыков группы младших школьников с РАС.
2. Произвести сбор сведений об уровне развития социально-бытовых навыков младших школьников с РАС, представленных родителями (законными представителями).
3. Проанализировать полученные данные.

Для исследования социально-бытовых навыков нами выбраны следующие методы: беседа с родителями; опрос; анкетирование; наблюдение; педагогический эксперимент; качественно-количественный анализ навыков ребенка. Проведена качественная и количественная обработка экспериментальных данных методами математической статистики.

В диагностический комплекс были включены следующие методы сбора данных:

1. Шкала адаптивного поведения Вайнленд (Vineland Adaptive Behavior Scale), авторы Sara S. Sparrow, PhD, Domenic V. Cicchetti, PhD, Celine A. Saulnier, PhD.
2. Анкета для родителей (разработана Е.А. Соломахиной, И.А. Острейковой).
3. Опросник для родителей (разработан Е. А. Соломахиной, И.А. Острейковой).

Исследование проводилось на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра и на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Городского округа Балашиха Школа №1. В исследовании принимало участие 14 детей с РАС. Все дети получают психолого-педагогическое сопровождение, посещают занятия с дефектологом, логопедом, педагогом-психологом.

Исследование включало 3 этапа.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

На первом этапе для получения информации об уровне развития социально-бытовых умений и навыков детей использовалась анкета, разработанная Е.А. Соломахиной, И.А. Острейковой [6].

С помощью анкеты были собраны демографические и контактные данные, родители (законные представители) отметили социальные и бытовые навыки, умения и трудности ребенка.

В анкете навыки разбиты на подгруппы (правила личной гигиены, использование предметов и средств личной гигиены, кухонная посуда и приспособления, инвентарь и уборка, навыки опрятности, навыки самообслуживания, гигиена жилого помещения, уход за одеждой и обувью, навыки приготовления еды, навыки поведения в общественных местах).

Критерии оценки определяются по характеру помощи:

1 балл - действует с помощью (по инструкции);

2 балла - действует с частичной помощью (дозированная помощь);

3 балла - действует самостоятельно.

Одной из задач опроса родителей являлось выявление знаний, умений и навыков социально-бытового характера, которые наиболее важны и актуальны по их мнению.

Родителям предлагалось ответить на опросник (разработан Е.А. Соломахиной, И. А. Острейковой). В первой графе данного опросника были перечислены темы для обучения детей, во второй родителям предлагалось проставить количество баллов, соответствующее уровню важности темы по мнению родителя (от одного до четырех).

Анализ данных позволил выяснить наиболее актуальные, по мнению родителей, темы, связанные с социально-бытовой ориентировкой.

На втором этапе исследования с родителями проводилось интервью. Шкала позволила оценить основные сферы деятельности ребенка: коммуникативную, повседневные житейские навыки (социально-бытовые навыки), социализацию, моторные навыки.

Была дополнена первичная информация о ребенке, родители сообщали дополнительные сведения о существующих сложностях ребенка (нежелательное поведение, особенности пищевого поведения, и др.).

После интервью мы организовывали первичное знакомство с детьми. Для начала налаживали сотрудничество с ними. В процессе взаимодействия с детьми и наблюдения были получены первичные представления об их социально-бытовых навыках. Далее в условиях мини-групп нами были уточнены сведения, полученные от родителей. на уроке были выборочно диагностированы основные социально-бытовые умения.

На третьем этапе исследования на основе анализа полученных данных в соответствии с описанными выше критериями оценки были выделены следующие уровни сформированности социально-бытовых навыков:

1 уровень (достаточный) – социально-бытовые навыки полностью сформированы, дети самостоятельно выполняют операции по уточняющим блокам;

2 уровень (средний) – социально-бытовые навыки частично сформированы, дети самостоятельно выполняют операции по уточняющим блокам, но нуждаются в направляющей инструкции;

3 уровень (низкий) – социально-бытовые навыки в стадии формирования, дети могут самостоятельно выполнять некоторые операции по уточняющим блокам, но в 70% операций нуждается в помощи взрослого или опираются на совместное действие с педагогом;

4 уровень (критический) – социально-бытовые навыки формируются, дети нуждаются в значительной помощи взрослого.

Приведем некоторые результаты констатирующего эксперимента по исследованию уровня сформированности социально-бытовых навыков.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Для всех детей характерны дефициты в области коммуникации и социального взаимодействия, освоения бытовых навыков, практических действий. Профили адаптивного поведения отражают специфические особенности, присущие варианту развития детей с РАС.

Нам удалось выявить, что у большинства детей с РАС преобладает средний уровень сформированности социально-бытовых навыков.

Нами было установлено, что 85% участников экспериментальной группы нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы.

В связи с трудностями формирования у детей с РАС навыков самообслуживания родители часто нуждаются в консультациях относительно особенностей психического развития ребенка и получении рекомендаций по формированию социально-бытовых навыков.

Выявили, что семьи, воспитывающие детей с РАС младшего школьного возраста, рассматривают как приоритетные: навыки поведения в общественных местах (включая общественный транспорт, магазины, заведения общественного питания и др.), понимание значения продуктов питания для здоровья, правила приготовления пищи и пользования бытовыми приборами. Одновременно остается потребность в формировании адекватных возрасту правил личной гигиены и опрятности.

Результаты экспериментального исследования подтвердили значимость изучаемого направления работы с детьми с РАС.

Выводы. Дети с РАС демонстрируют наиболее низкие навыки коммуникации, социального взаимодействия и уровень адаптации в целом.

Анализ уровня сформированности социально-бытовых навыков позволяет спланировать конкретные пути повышения социальной и бытовой адаптации детей.

Для более эффективной работы по развитию социально-бытовых навыков целесообразно поэтапное определение основных целей и задач с учетом уровня сформированности навыков детей; работа с детьми должна дополняться работой с родителями и близким окружением.

Литература:

1. Баблумова М. Е. Педагогические условия формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью / М. Е. Баблумова // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2014. – № 1. – С. 22
2. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова, – М.: Астрель, 2008. – 191 с.
3. Григоренко Е. Л. Расстройства аутистического спектра / Е. Л. Григоренко. – М.: Практика, 2018. – 280 с.
4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2016 – (Особый ребенок). – 288 с.
5. Морозов С. А., Морозова Т. И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие. / С. А. Морозов, Т. И. Морозова. – Самара: ООО «Книжное издательство», 2017. – 324 с.
6. Соломахина Е. А., Острейкова И. А. Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке / Е. А. Соломахина, И. А. острейкова // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – №1(28). – С. 11-19.
7. Хаустов А. В., Богорад П. Л., Загуменная О. В., Козорез А. И., Панцырь С. Н., Никитина Ю. В., Стальмахович О. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройством аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная, А. И. Козорез, С. Н. Панцырь, Ю. В. Никитина, О. В. Стальмахович. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 72 с.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

УДК: 376.112.4

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ БИЛИНГВОВ- ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вильданова Лейсан Насимовна,
магистр 2 курса кафедры психологии и педагогики
специального образования,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань

Ахметзянова Анна Ивановна,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой психологии и педагогики специального образования,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань

Аннотация. Каждый год наблюдается увеличение числа детей, владеющих двумя языками. Этот тренд связан с ростом смешанных браков и транснациональных семей. У детей, которые владеют двумя языками одновременно, наблюдаются трудности в общении, обучении в повседневной жизни. Следовательно, проблема по психологической и педагогической поддержке этой категории детей остается актуальной. Речевые нарушения не редкость у детей, владеющих двумя языками, включая проблемы с произношением, лексико-грамматическими конструкциями и развитием связной речи. Важно учитывать застой в определенных этапах речевого развития у таких детей, что может повлиять на их обучение в будущем. Неуспеваемость в детских садах, школах, адаптационные проблемы и сложности с социализацией также являются распространенными явлениями. Поэтому особое внимание необходимо уделить психолого-педагогическому сопровождению детей билингвов, поскольку эта работа является актуальной и насущной. Коррекционная работа, профессионализм специалистов и взаимодействие с родителями играют важную роль в успешном сопровождении детей, владеющих двумя языками.

Ключевые слова: логопедическая работа, речевые нарушения, дошкольный возраст, дети-билингвы, родители.

Annotation. Every year there is an increase in the number of children who speak two languages. This trend is associated with the growth of mixed marriages and transnational families. Bilingual children face difficulties in communication, learning and daily life. Therefore, the issue of psychological and pedagogical support for this category of children remains relevant. Speech disorders are not uncommon in children who speak two languages, including problems with pronunciation, lexico-grammatical structures and the development of coherent speech. It is important to take into account the stagnation at certain stages of speech development in such children, which may affect their learning in the future. Academic failure in kindergartens, schools, adaptation problems and difficulties with socialization are also common phenomena. Therefore, special attention should be paid to the psychological and pedagogical support of bilingual children, since this work is relevant and urgent. Correctional work, the professionalism of specialists and interaction with parents play an important role in the successful support of children who speak two languages.

Keywords: speech therapy, speech disorders, preschool age, bilingual children, parents.

Введение. В мире быстро меняющихся культур и глобализации, важность билингвизма становится все более очевидной. Дети, воспитанные в среде, где говорят на двух или более

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

языках, имеют уникальные когнитивные преимущества, но могут столкнуться с некоторыми трудностями в развитии речи. В таких случаях логопеды играют важную роль не только в работе с самими детьми, но и в содействии и поддержке их родителей.

Исследование специфики взаимодействия учителя-логопеда и родителей, воспитывающих детей-билингвов дошкольного возраста, является актуальной темой современной образовательной психологии. Важно понимать, что успешное взаимодействие этих сторон играет ключевую роль в формировании языкового и когнитивного развития ребенка. Учителя-логопеды и родители должны сотрудничать и поддерживать друг друга в процессе обучения и воспитания детей-билингвов. Только так можно обеспечить оптимальные условия для успешного усвоения двух или более языков на раннем возрасте. Совместная работа учителя-логопеда и родителей позволяет индивидуализировать подход к каждому ребенку, учитывая его особенности и потребности. Такой подход способствует формированию гармоничного развития малышей и созданию благоприятных условий для развития их умений и навыков в обоих языках. В результате активного взаимодействия учителя-логопеда и родителей дети-билингвы могут успешно освоить свой мультиязычный потенциал и добиться высоких результатов в обучении и жизни.

Изложение основного материала исследования. Количество детей, владеющих двумя языками, растет с каждым годом. Изучение психологической и педагогической поддержки детей-билингвов является актуальным, потому что, такие дети пребывают в многоязычной среде и встречаются с различными речевыми и психологическими трудностями в обучении и в повседневной жизни.

Для наилучшего становления ребенка необходимо соблюдать следующими критериями организации образовательной среды, предложенными Е. Л. Кудрявцевой и Т. В. Волковой [3]:

1. Педагогический состав ДОО: помимо традиционных воспитателей в классе работают психолог, желательно со знанием культурных особенностей страны происхождения родителей, и логопед, желательно со знанием особенностей других родных языков учеников; количество учеников в классе: каждый из двух воспитателей отвечает максимум за 10-15 учеников; из них максимум 5-7 двуязычных учеников, для которых родной язык не является русским, или 3-4 двуязычных ученика, для которых родной язык не является русским. Количество учеников в классе: максимум 10-15 учеников на двух педагогов; из них максимум 5-7 двуязычных учеников, чей родной язык не является русским, или 3-4 двуязычных ученика, чей родной язык/иностраный язык не является русским.

2. Оснащение детского сада должно включать семейное, игровое, образовательное (в том числе книги и фильмы), спортивное оборудование и элементы дизайна, закрытого (в помещении) и открытого (во дворе), открытого (методические материалы по философии дошкольного учреждения, творческие работы учащихся, результаты проектной деятельности, что важно для формирования положительной реакции на его деятельность за пределами дошкольного учреждения) и закрытого («воспоминания» учащихся, фото- и видеоматериалы).

У всех родителей и учителей есть общая цель – вырастить успешного ребенка. Достижение этой цели требует совместной работы. Ключ к успеху лежит в правильном выборе стиля общения (коммуникативных навыков) между всеми взрослыми и детьми. Поэтому родители и педагоги должны воспринимать себя как членов одной команды [1].

Специфика работы логопеда с семьей, которые воспитывают ребенка, владеющего двумя языками, требует особого подхода и глубокого понимания множества факторов, влияющих на развитие речи в такой среде, такие как:

1. Культурные особенности и ожидания. Родители могут иметь разные культурные представления о развитии речи и обучении. Логопед должен быть гибким и уметь адаптировать свои методики под конкретные ожидания каждой семьи.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

2. Поддержка родителей в развитии языков. Логопед помогает родителям осознать важность поддержки обоих языков, развивая навыки коммуникации на обоих языках и создавая стимулирующую речевую среду дома.

3. Совместное обучение и решение проблем. Логопед вовлекает родителей в процесс обучения, объясняет им принципы и методики работы, а также помогает решать возникающие проблемы с речью и языком.

4. Индивидуальный подход к каждой семье. Понимание того, что каждая семья уникальна, помогает логопеду создать индивидуальные программы и методики работы, учитывающие особенности каждого ребенка и его семьи.

5. Обучение родителей методикам помощи. Логопед не только работает с ребенком, но и обучает родителей методикам помощи в развитии речи, давая рекомендации и консультации по домашним занятиям.

Дети, владеющие двумя языками, часто отстают от своих сверстников из-за социальных факторов и отношения семьи к родному языку. Всем специалистам (психологам и педагогам) работающими с такими детьми, важно отыскать семейные психологические и социальные факторы в контексте низкой успеваемости. Рекомендуется вести семейное досье, включающее такие факты ближайшего окружения, как «языкового» и «социального» паспорта семьи. Эти факты оказывают значительное влияние на способность ребенка понимать.

В первую очередь, важно, чтобы все окружающие ребенка и все члены семьи знали, что изучение родного языка, отличающегося от языка семейного окружения, играет важную роль в развитии коммуникативных и когнитивных навыков у детей, владеющих на двух языках. Для детей младше 6 лет предпочтительным методом обучения является двойное погружение, при котором каждый родной язык используется в строго ограниченных ситуациях. Взаимодействие должно основываться на общих целях, методах работы и принятии решений, направленных на обучение и воспитание детей [5].

В сферу общения родителей детей-билингвов с персоналом детского сада включают родительские собрания, которые должны проводиться после индивидуальной консультации со специалистами, а именно: с педагогами, с психологами и логопедами. Цель родительских собраний – проинформировать родителей, которые воспитывают детей-билингвов, о методиках, используемых в детском саду, пробудить желание использовать эти методики дома и тем самым повысить их мотивацию к обучению своих детей таким же образом. Родители играют ключевую роль в процессе индивидуального обучения и воспитания каждого ребенка. Они объединяют преподавание и обучение в единое целое и влияют на восприятие ребенком языка в широком культурном контексте [4].

Также важно научить родителей образовательным стратегиям как части естественной самореализации ребенка. Главная задача – научить ребенка самостоятельно добывать необходимую информацию из доступных ресурсов и правильно ее обрабатывать в соответствии с культурой и ситуацией. Эта способность находится на пересечении социальной, личностной и межкультурной компетенции. Умение определять, как, когда и у кого просить помощи, является ключевым навыком для успешного взаимодействия в культурно разнообразных сообществах [3]. Одним из инструментов развития социальной компетентности детей является развитие способности прогнозировать развитие ситуаций социального взаимодействия детей [2].

Варианты взаимодействия с родителями могут быть разнообразными: от направляемых учителями и психологами дискуссий до тематических семинаров и тренингов. Важно поддерживать наглядность контактов с родителями, не ограничиваясь лишь учебной информацией. Цель – установить доверительные отношения и дать возможность родителям высказаться. Интересный опыт представляет создание «интерактивной информационной

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

доски» с сообщениями от родителей и ответами от коллектива дошкольного учреждения, которую можно разместить как в интернете, так и в реальном пространстве учреждения.

Нами было проведено анкетирование 26 родителей, которые воспитывают двуязычных детей. Проанализировав анкеты, выяснилось, что родители, которые принимали участие в анкетировании общаются на родном и на втором языке, то есть в семье идет смешанная форма общения (русско-татарская).

Рассматривая результаты по показателю «Язык общения с ребенком в каждой семье» выяснилось, что из 52 родителей (мама и папа), 28 являются носителями родного языка, то есть татарского, а 24 родителя – русского, что составляет – 100% (русско-татарский). Опираясь на полученные данные, можем сказать, что в семьях, которые участвуют в исследовании, преобладает смешанная форма общения, то есть родители с ребенком общаются и на татарском, и на русском вне зависимости от ситуации, о чем свидетельствуют полученные данные. На вопрос «Бывают ли ситуации, когда ребенок в речи использует оба языка одновременно?» были получены такие результаты: 24 родителя, которые принимали участие в анкетировании, ответили «да», что в процентном соотношении это составило 92%, а 2 родителя, отвечая на этот показатель, ответили «нет» (8%), что свидетельствует о том, что в большинстве случаев двуязычные дети в определенных ситуациях используют в своей речи оба языка одновременно. Отвечая вопрос «Бывают ли ситуации, когда ребенок коверкает слова, пытаясь подстроить их под другой язык?» ответы родителей детей-билингвов распределились следующим образом. Большая часть родителей (25 человек) ответили, что их ребенок в определенных ситуациях коверкает слова, таким образом, ребенок пытается подстроить их под другой язык, что составило 96%, что свидетельствует о том, что дети-билингвы в своей речи меняют родной язык на другой, чтобы рассказать либо объяснить свои чувства (например, объяснить ситуацию, доказать свою правоту и так далее). И 1 родитель ответил «нет», что составило – 4 %. Исходя из полученных данных, можно судить о том, что двуязычные дети часто переключаются с языка на язык, чтобы выразить свои эмоции и чувства в определенных ситуациях.

Проанализировав вопрос «На каком языке чаще всего общается ваш ребенок?» больше половины родителей (19 человек) из 26 родителей ответили, что их ребенок чаще всего общается на русском языке, что составило 73%, а 7 родителей из 26 родителей ответили, что их ребенок часто общается на татарском языке (27 %) (рис. 1).

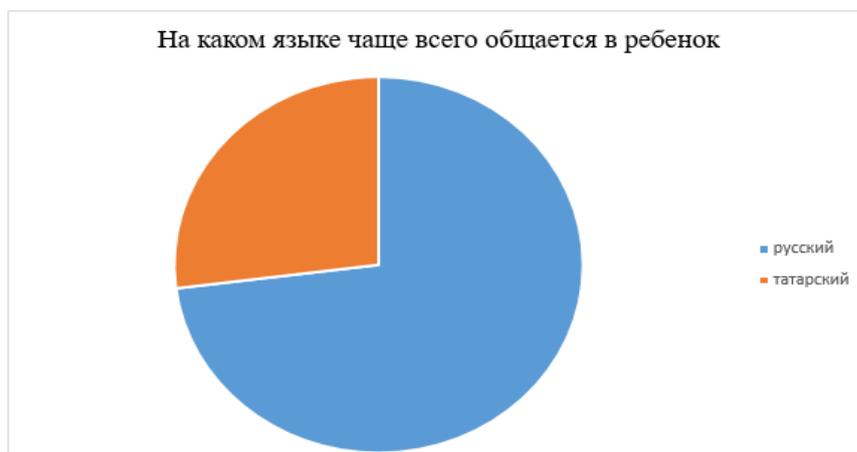


Рис. 1. На каком языке чаще всего общается ваш ребенок

В результате, мы можем свидетельствовать о том, что ребенок-билингв, живя в семье, где преобладает смешанная форма общения, чаще может использовать только один язык, с помощью которого он может взаимодействовать с окружающими ему людьми. При анализе

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

было выявлено, что на вопрос «С какими речевыми трудностями сталкивается ваш ребенок?» у родителей мнения (ответы на вопрос) разделились. Как видно из результатов опроса, многие родители (20 человек), которые воспитывают двуязычных детей, посчитали, что их ребенок при разговоре с окружающими людьми неправильно строит предложения, что составило – 76%; 10 родителей дали ответ, что их ребенок в речи путает окончания слов, в процентном соотношении это составило – 38%; 16 родителей при ответе на этот вопрос, написали, что ребенок-билингв искажает звукопроизношение слов, это составило 61 % и остальные 5 родителей ответили, что их ребенок-билингв употребляет в речи одновременно слова из 2 языков, что составило – 19 % (рис. 2).



Рис. 2. С какими речевыми трудностями сталкивается ваш ребенок

Для того, чтобы оценить систему обучения и воспитания двуязычного ребенка в семье, родителям был задан вопрос «Осуществляете ли вы какие-либо действия для того, чтобы у ребенка оба языка формировались одинаково?», то есть родителям нужно самим надо было ответить на вопрос, что они делают для того, чтобы у ребенка развивались оба языка. Проанализировав анкеты родителей, было выявлено, что родители дали множество различных ответов на поставленный вопрос.

Среди них были следующие ответы, которые родители зафиксировали на своих бланках ответа:

- дома или в гостях стараемся смотреть мультфильмы на двух языках;
- перед сном ли в свободное время читаем ребенку-билингву книги на двух языках;
- стараемся общаемся с ребенком на двух языках;
- в выходные посещаем культурные мероприятия на двух языках;
- во время игры или занятий с ребенком-билингвом общаемся на двух языках.

Таким образом, можно сделать вывод, что в семьях, участвовавших в опросе, преобладает смешанная культура общения, то есть родители ребенка-билингва, общаются и на русском, и на татарском языке. Так же дети в таких семьях разговаривают как на русском, так и на татарском языке. Следовательно, в речи таких детей наблюдаются много речевых нарушений. У них есть ряд трудностей в общении. Родители обеспокоены таким положением детей-билингвов. Родители детей, которые владеют двумя языками, пытаются помочь своим детям при преодолении трудностей, с которыми дети-билингвы сталкиваются, и пытаются найти различные решения этой ситуации. Все это говорит о том, что двуязычные дети и их родители нуждаются в помощи специалистов. Сплочённая работа с родителями и детьми, владеющими двумя языками, позволяет достичь положительных результатов в обучении и воспитании детей этой категории.

Выводы. Взаимодействие между учителем-логопедом и родителями играет ключевую роль в воспитании детей-билингвов дошкольного возраста. Оно представляет собой

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

уникальную модель сотрудничества, направленную на общие усилия по развитию ребенка и поддержанию его языкового баланса. Учителю-логопеду необходимо вести диалог с родителями, чтобы лучше понять специфику языкового окружения ребенка и его потребности. Родители, в свою очередь, должны быть готовы поддерживать обучение ребенка и регулярно общаться с учителем-логопедом о его прогрессе. Совместные усилия учителя-логопеда и родителей позволяют создать благоприятную среду для развития языковых навыков у детей-билингвов. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и его индивидуальные особенности должны быть учтены при разработке образовательных программ. Сотрудничество между учителем-логопедом и родителями является фундаментом эффективного обучения и поддержания языкового баланса у детей-билингвов. Важно строить отношения на взаимном уважении, доверии и понимании, чтобы обеспечить полноценное развитие ребенка в мультиязычной среде. Работа с родителями детей билингвов-дошкольного возраста требует не только профессионализма и знаний в области логопедии, но и эмпатии, терпения и умения строить партнерские отношения с семьями. Логопеды, выполняющие эту работу, играют ключевую роль в развитии детей и создании благоприятной языковой среды для них.

Литература:

1. Аден Ж. Ш. Двухязычие как феномен транскультурной коммуникации / Ж. Ш. Аден, С. К. Сансызбаева. – Текст: непосредственный // Керуен. – 2022. – Т. 76. – № 3. – С. 304-319.
2. Ахметзянова А. И. Роль прогнозирования в социальном взаимодействии детей с особыми образовательными потребностями / А. И. Альманах. – Текст: непосредственный // Института коррекционной педагогики. – 2023. – №51. – С.83-89.
3. Балаболова Г. Г. Явление билингвизма: современные подходы изучения билингвизма / Г. Г. Балаболова. – Текст: непосредственный // Интернаука. – 2019. – № 10(92). – С. 50-51.
4. Кудрявцева Е. Л. Практика работы с дошкольниками-билингвами / Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова. – Текст: непосредственный // Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen. – 2022. – Т. 6. – С. 216-273.
5. Назипова Н. А. Модель интерактивного взаимодействия учителя логопеда с родителями / Н. А. Назипова. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2020. – С. 187-190.
6. Ялтаева В. Н. Обогащение и активизация словарного запаса у детей-билингвов старшего дошкольного возраста с ОНР / В. Н. Ялтаева. – Текст: непосредственный // Молодой исследователь: от идеи к проекту: материалы IV студенческой научно-практической конференции. – Йошкар-Ола, 2020. – С. 418-420.

УДК: 376.1(082)

ЖАНР «НЕБЫЛИЦЫ» В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР: КОМБИНАТОРИКА ПОДХОДОВ

Власенко Валерия Сергеевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры дефектологии и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар

Непейвода Елена Евгеньевна,
воспитатель МБДОУ МО

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

«Детский сад № 160»,
г. Краснодар

Аннотация. В исследовании раскрывается педагогическая ценность жанра небылиц, которые могут быть использованы для развития осознанного программирования высказывания у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Цель исследования – разработка единого концепта по использованию жанра небылиц в развитии связной речи у детей дошкольного возраста путем осознания алгоритмической сущности программирования высказывания. Рекомендации воспитателям и родителям, кратко изложенные в публикации, позволят комплексно подойти к вопросу диагностики и развития связной речи с использованием жанра небылиц у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: жанр небылицы, связная речь, осознанное программирование высказывания, алгоритмическая сущность программирования высказывания, тяжелые нарушения речи.

Annotation. The study reveals the pedagogical value of the genre of tall tales, which can be used to develop conscious programming of utterance in older preschool children with severe speech disorders. The purpose of the study is to develop a unified concept for the use of the genre of tall tales in the development of coherent speech in preschool children by realizing the algorithmic essence of utterance programming. The recommendations to speech therapists, educators and parents, summarized in the publication, will allow a comprehensive approach to the development of coherent speech using the genre of tall tales in preschool children with speech disorders. **Keywords:** genre of fiction, coherent speech, conscious programming of utterance, algorithmic essence of utterance programming, severe speech disorders.

Введение. Педагоги и дефектологи отмечают тенденцию роста речевых нарушений у детей, в частности касающейся связной речи. Научные труды Т.В. Ахутиной, А.А. Леонтьева, Л.С. Цветковой подтверждают, что проблемы связной речи не существуют обособленно, а затрагивают нейробиологические структуры. Таким образом, изменяется и структура речевого нарушения. Это выводит проблему на междисциплинарный уровень, в котором логопедия взаимодействует с нейропсихологией. Возникает потребность обобщить диагностический и коррекционно-педагогический процесс на стыке двух наук.

Отличительной особенностью публикации является использование жанра «небылиц» в развитии связной речи детей с тяжелыми нарушениями речи. В исследовании раскрывается педагогическая ценность жанра небылиц, которые могут быть использованы для развития осознанного программирования высказывания у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Цель публикации: разработка единого концепта использования жанра небылиц в развитии связной речи у детей дошкольного возраста путем осознания алгоритмической сущности программирования высказывания.

Задачи коррекционно-образовательной работы:

- создать условия для практического усвоения детьми лексических и грамматических средств языка;
- понимать алгоритмическую сущность программирования высказывания с использованием небылиц в развитии связной речи, в том числе путем осознанного программирования высказывания;
- максимально использовать разнообразные виды детской деятельности, их интеграцию в целях обеспечения амплификации развития детей;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– обеспечить психолого-педагогическую поддержку семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования детей с ТНР, охраны и укрепления их здоровья;

– создать условия для использования единых подходов к воспитанию детей в условиях ДОО и семьи.

Овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками, элементами грамоты, формирует психологическую готовность к обучению в школе и обеспечивает преемственность со следующей ступенью системы общего образования.

Проблемы формирования связной речи затрагивают нейробиологические структуры. В процессе работы были изучены материалы в двух научных областях – логопедии и нейропсихологии. Сформирован комплексный диагностический подход на стыке этих двух наук. Теоретическая значимость методической разработки заключается в подборе диагностического инструментария для исследования состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР и разработке комплекса игр, которые с успехом могут применяться как педагогами, так и родителями.

Изложение основного материала исследования. Проанализировав труды представителей отечественной школы психолингвистики в области процесса производства речи, можно с уверенностью отметить, что процесс речеобразования взаимосвязан с теорией логопедической работы. В первую очередь это касается умения составлять связное высказывание.

Анализируя состояние связной речи ребенка, педагог, отмечая ошибки, может сформировать и учесть, какие звенья повреждены в процессе порождения речевого высказывания. Логопеду необходимо использовать психолингвистические данные. С помощью знания процессов планирования и программирования речевого высказывания у специалиста появляется возможность оказать своевременную и целевую помощь ребенку, имеющему общее недоразвитие речи. Используя термин Ю.Н. Караулова, перед специалистами стоит задача – воспитать «языковую личность», то есть такую личность, которая понимает, владеет и изъясняется на родном языке с присущим именно этому индивиду запасом лексики [8].

Развить запас лексики, сделать ее изложение связным, последовательным возможно в случае, если будет проведена работа по развитию осознанного программирования высказывания. В этой связи нами предлагается использовать жанр небылицы. Для того, чтобы понимать, почему следует рассматривать этот жанр, необходимо кратко перечислить всю ценность, которую он представляет.

Зачастую роль жанра небылицы преуменьшается педагогами. Многие видят в этом жанре лишь юмор, этап развлечения. Детям зачитываются произведения К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, Д. Хармса лишь с целью повеселить, рассмешить, поднять настроение. Однако этот жанр нужно исследовать и с другой стороны.

Комплекс исследований провел К. И. Чуковский. Именно он впервые научно доказал, что небылицы не путают ребенка, а «укрепляют в нем чувство реальности и ориентировки в окружающем мире» [7]. То есть, если ребенок усвоил какую-либо истину, например, что летом жарко и не бывает снега, то он оценит шутку-небылицу, в которой мальчишки летом играли в снежки. Такой семантический процесс в форме игры означает, что ребенок, благодаря своим усилиям, усвоил какую-либо часть окружающей действительности и теперь и сам готов эту действительность словесно видоизменить до противоположности и предаться добровольному самообману. Небылицы похожи на интеллектуальные игры, где обратная координация предметов придает комичности ситуации.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Дошкольник воспринимает небылицы, как игру, а ведь именно в процессе игровой деятельности дети получают новые знания, развивают навыки. Развивающая функция небылиц способна совершенствовать нестандартное мышление. А также в связи с многогранностью темы небылицы можно использовать не только по их прямому назначению, но и модифицировать в различные области развития.

Однако существует сложность использования всех преимуществ работы с небылицами с детьми с речевыми нарушениями. Зная взаимосвязь мышления и речи, можно утверждать, что мышление у детей с речевым недоразвитием не соответствует возрастной норме, принятой лингвистами при усвоении русского языка. В связной речи не используется развернутая последовательно и логично изложенная фраза. Детям сложно и пересказывать, и придумывать, а иногда и просто понимать. Незрелые речемыслительные процессы ограничивают познавательные возможности.

В исследованиях, опубликованных нами ранее разработан алгоритм, следуя которому ребенок получает возможность самостоятельно придумать предложение-небылицу [4]. Казалось бы, что сложного в том, чтобы придумать несуразное предложение: можно все подряд соединить в предложении, и получится что-то такое, чего на самом деле не бывает. Однако тогда вместо небылицы мы получим обрывки несвязного предложения. С помощью метода наглядного моделирования была создана схема (рисунок 1).



Рис. 1. Алгоритм создания предложения – небылицы

Алгоритм включает в себя части речи, представленные в виде изображений и выделенные разным цветом.

Результаты диагностического обследования являются точкой отсчета для прогнозирования развития ребенка и подбора оптимального содержания обучения и воспитания, средств и приемов адекватного педагогического и коррекционного воздействия.

Специфика дошкольного возраста заключается в том, что все психические процессы очень подвижны и пластичны, а развитие потенциальных возможностей ребенка в значительной степени зависит от того, какие условия для этого развития создадут ему педагоги и родители.

Проанализировав массив диагностического речевого обследования, было принято решение использовать речевые карты Илюк М.А. в соавторстве с Волковой Г.А. [1], а также карту логопедического обследования Филичевой Т.Б. [5]. Объясняется это тем, что речевые карты имеют схожую структуру, так как за основу взяты рекомендации Филичевой Т.Б. Карты удобны в использовании, имеют успешную историю применения в дошкольных учреждениях и находятся в открытом доступе. Особенностью графического оформления карт является компактность и наглядность в расположении различных видов диагностических заданий на одной странице. В карте Илюк М.А. и Волковой Г.А. обозначены примерные возрастные нормативы в развитии тех или иных функций. Это позволяет сразу увидеть как сохраненные, так и нарушенные функции, что важно для последующей обработки и применения результатов исследования. В речевой карте Филичевой Т.Б. предложена количественная характеристика состояния речевых процессов, что удобно для определения уровня развития того или иного раздела речевого развития.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Основной целью использования речевой карты Филичевой Т.Б. является диагностика состояния связной речи. В состав речевой карты включены 2 раздела: лексико-грамматический строй речи и связная речь. Часть заданий состояла из словесной инструкции, а часть – с использованием наглядного дидактического материала.

В ходе диагностики ответы ребенка и комментарии по выполнению заданий педагог фиксирует в протоколе. На основании полученных данных определялся уровень недоразвития речи с помощью количественной оценки.

Ниже представлена таблица 1 речевой карты с имеющимися разделами и составляющими этих разделов.

Таблица 1.

Разделы речевой диагностики

Уровень развития связной речи	
Лексико-грамматический строй речи	Связная речь
Импрессивная речь	Рассказ о себе и своей семье
Экспрессивная речь	Пересказ текста
Словоизменение	Рассказ по серии сюжетных картинок
Словообразование	Образование сложных слов при помощи слияния двух основ

Однако на современном этапе невозможно довольствоваться только обследованием речевых процессов. Диагностическое исследование включает не только речевое развитие, а еще и нейропсихологическое. Нами выбрана методика Цветковой Л.С. [6], которая представляет собой интеграцию технологии и техники, тестов и процедуры проведения обследования, разработанных автором и модифицированного ею варианта нейропсихологической методики, разработанной А.Р. Лурией и его сотрудниками, адаптированной к обследованию детей старшего дошкольного возраста.

Исследование уровня сформированности программирования высказывания, проведенные еще Р.Е. Левиной и подтвержденные результатами нашей комбодиагностики свидетельствуют о нарушении функции программирования у детей дошкольного возраста с ТНР. Развитие связной речи предполагает, как минимум две магистральные линии коррекционно-образовательного воздействия.

1. Осознание важности программирования, целеполагания и самоконтроля. Усвоение ритуалов, правил игры и ролей.

2. Усвоение норм связного высказывания в беседе, пересказе, диалоге, монологе.

Для развития функции программирования включено дидактическое наполнение по развитию программирования высказывания, разработанное отечественными детским нейропсихологом А.В. Семенович [3]. В процессе игр и многократного повторения этапов игры, ритуализации действий оттачиваются регуляторные функции и способности к совместному решению, которые реализуются в процессе групповой работы, когда детям необходимо создать общий план и стратегию решения какой-либо задачи, в которой есть возможность творческого подхода к решению.

Проанализировав материал с небылицами, разработано дидактическое наполнение с включением лексических игр по развитию когнитивных и речевых процессов у ребенка с ТНР. Это игры «построены на опрокидывании норм, на навязывании предметам несвойственных их функций и признаков, что и увлекает детей как интересная забава», – отмечал К. И. Чуковский [7].

Таблица 2.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Игры и упражнения для детей старшего возраста по теме «Небылицы в развитии когнитивных и речевых процессов детей дошкольного возраста»

№	Цель	Название игр
1.	Подобрать слова противоположного значения или отрицания	«Правда – кривда»; «Умейка – неумейка»; «Задом наперед»; «Отрицание»; «Наоборот»; «Маятник»; «Объединение»; «Хорошо – плохо»; «Не очень»; «Вредные советы»; «Летает и не летает».
2.	Учить делать синтез, анализ, проводить экспериментирование со словами	«Скрещивание»; «Изобретатели»; «Уменьшение – увеличение»; «Если бы»; «Веселые кубики»; «Новые герои».
3.	Уметь классифицировать, исследовать, делать анализ и умозаключение	«Так бывает или нет?»; «Что лишнее?»; «Перевертыши»; «Что забыл художник?»; «Да – нетка»; «Небылицы в картинках»; «Это правда или нет?»; «Кто больше заметит небылиц?»; «Чего на свете не бывает?».
4.	Уметь придумывать небылицы	«Ошибки»; «Странные рассказы»; «Вопрос и ответ»; «Любопытные»; «Снежный ком»; «Удивляйся»; «Давай посмеемся»; «Изобретатели»; «Верить – не верить?»; «Сочини небылицу»; «Репортаж с места события».
5.	Уметь анализировать произведения, вычленять и систематизировать приемы составления небылиц	«Сказки дедушки Корнея»; «Перевертыши»; «Путаница», произведения народного творчества и авторские сочинения.

Небылицы выполняют не столько юмористическую функцию, сколько развивающую. Они способны совершенствовать развитие мышления, речи, воображения и фантазии. Их

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

можно применять в познавательном, социально-коммуникативном, речевом, художественно-эстетическом и даже в физическом развитии.

Нами разработаны рекомендации воспитателям в применении небылиц в формировании речевых навыков и элементарных математических представлений.

1. «Небылица в числах». При изучении нового числа, например 9, ребятам можно предложить подумать над тем, чего может быть 9 в жизни, а после того, как они это перечислят, спросить, а чего ни при каких обстоятельствах не может быть 9. Пусть придумают небылицу: кота с девятью лапами или часы с девятью стрелками.

2. «Ориентировка в пространстве с помощью небылиц». Воспитатель зачитывает предложение или стихотворение, и просит детей поднять левую руку, если такое в жизни бывает, и топнуть правой ногой, если в жизни этого не бывает. Задания на ориентировку могут меняться, как воспитателями, так и детьми.

3. «Небывалые дома». Детям предлагается из блоков Дьенеша создать необычный дом, который в жизни вряд ли можно встретить.

4. «Необычные цифры». Детям предлагается выложить цифру от 0 до 9 с помощью каких-либо предметов. Это могут быть канцелярские принадлежности на столе, блоки Дьенеша, игрушки в группе, листы бумаги... Дети могут выполнять задание индивидуально, подгруппами или все вместе и тогда у них получится большая цифра. Ребята даже сами могут попробовать изобразить цифру.

5. «Нелепые задачки». Речь идет о задачках, где нужны порой и математические знания, но главное внимательность и логичность. «На кусте с малиной сначала выросло 5 ягодок смородины, потом еще 2, сколько всего ягод стало?» Сосредоточенный ребенок тут же ответит, что на кусте с малиной никак не может вырасти смородина. Детям интересен процесс распознавания хитрых способов запутывания, а условия подобных задач легко можно сочинить и использовать такие задачки в неожиданные моменты, когда дети не ждут подвоха.

Когда родители замечают, что ребенок начал играть какими-нибудь новыми понятиями, то они могут быть уверенными, в том, ребенок стал хозяином этих понятий. Вовлекая ребенка в «перевернутый мир», взрослые не только не наносят ущерба его интеллектуальной деятельности, но, напротив, способствуют ей.

Ниже приведены советы, которые будут полезны родителям, желающим развить в ребенке мышление, логику, внимательность, воображение и связную речь.

В первую очередь, стоит уделить внимание чтению, в том числе чтению произведений авторов, писавших нелепицы. Это большинство произведений К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, Д. Хармса, Б.Заходера, В. Берестова, Г. Сапгира, Э. Успенского, И. Пивоваровой, А. Усачева, Ю. Мориц, М. Бородицкой и других писателей.

Следующим этапом родители могут включать игры с небылицами, в частности словесные. Ведь в них так легко играть в то, время, когда под рукой ничего нет: по дороге куда-либо, в транспорте, в очереди. Такие игры на ходу будут также положительно влиять на концентрацию внимания. Самые известные, это «Скажи наоборот», «Правда-кривда», «Вредные советы», «Создатели новых слов», «Так бывает или нет», «Перевертыши названий произведений (мультфильмов)», «Исправление ошибки в слове», «Странные рассказы», «Помоги двоичнику».

Для развития речи и воображения хорошо работает прием «рассказ наполовину», когда взрослый дает зачин истории, а ребенок додумывает, как эта история могла бы развиваться в стране, где всё наоборот.

С пользой можно занять время за игрой в «Снежный ком», когда взрослый называет слово, ребенок – другое слово, а после этого нужно сочинить предложение-небылицу из двух названных слов, дополняя их при желании, другими словами. А потом можно начать сначала или по очереди добавлять предложения, чтобы получилась история-небылица.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Выводы. Проблемы сформированности связной речи у детей с ТНР не существуют обособленно, в процессе речепроизводства участвуют все структуры мозга. Это выводит проблему на междисциплинарный уровень, в котором логопедия взаимодействует с нейропсихологией. Возникает потребность обобщить диагностический и коррекционно-педагогический процесс на стыке двух наук.

Теоретическое исследование проблемы позволило нам сделать вывод о том, что речевое развитие действительно тесно взаимосвязано с нейропсихологией. Развитие по двум направлениям: логопедическому (развитие запаса лексики, ее правильное изложение) и нейропсихологическому (работа по развитию осознанного программирования высказывания) будет способствовать развитию связной речи. Использование преимуществ жанра «небылицы» закрепит это развитие.

Предлагается комбодиагностика лексико-грамматического компонента и связной речи, а также нейропсихологическая экспресс-диагностика. В качестве речевой карты была выбрана карта Илюк М.А. в соавторстве с Волковой Г.А. на основе речевой карты Филичевой Т.Б. Экспресс-диагностика нейропсихологического развития Цветковой Л.С. оказалась наиболее информативной и в то же время краткой, поэтому была предложена в качестве основополагающей.

Дидактическое наполнение по развитию программирования высказывания представлено блоком нейропсихологических игр, позволяющих регулировать поведение и регламентировать собственные действия. Блок лексических заданий и упражнений представлен в виде таблицы и может использоваться на занятиях с детьми как учителем-логопедом, так и воспитателем.

Рекомендации воспитателям и родителям, кратко изложенные в публикации, позволят комплексно подойти к вопросу развития связной речи с использованием жанра небылиц у детей дошкольного возраста с ТНР путем осознания алгоритмической сущности программирования высказывания.

Литература:

1. Илюк М. А., Волкова Г. А. Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / М. А. Илюк, Г. А. Волкова. – СПб: КАРО, 2004. – 40 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
3. Комплексная нейропсихологическая. Коррекция и абилитация отклоняющегося развития / Авторский коллектив: А. В. Семенович, Е. А. Воробьева, Е. В. Сафронова, Л. И. Серова, Н. Д. Барина, О. Ю. Михалева, В. М. Шегай; под редакцией проф. А. В. Семенович. – М., 2001. – 46 с.
4. Непейвода Е. Е., Власенко В. С. Использование небылиц в развитии программирования высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. Е. Непейвода, В. С. Власенко // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования: Сборник материалов II ежегодной Международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2023. – С. 327-334.
5. Филичева Т. Б. Логопедия: теория и практика / Т. Б. Филичева – Москва: ЭКСИМО, 2022. – 608 с.
6. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – Москва: Педагогическое общество России, 2002 – 96 с.
7. Чуковский К. И. От двух до пяти: книга для родителей / К. И. Чуковский. – Москва: Педагогика, 1990. – 384 с.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

УДК: [37.013.42:376-056.24]:378

ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С ОВЗ

Волкова Юлия Надировна,
старший преподаватель кафедры
социальной работы и социальной педагогики,
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»,
г. Мелитополь

Аннотация. Автор в настоящей статье рассматривает необходимость формирования готовности социального педагога к работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и их окружением. В статье приведены наиболее существенные и неизбежные социальные проблемы лиц с ОВЗ, с которыми предстоит взаимодействовать социальному педагогу. На основании описания социальных проблем и необходимого подхода к их решению, автор выявил перечень компетенций, обязательных для социального педагога. Автор также определил целевое назначение приведенных компетенций в рамках решения обозначенных социальных проблем, с которыми сталкиваются лица с ОВЗ в образовательном процессе.

Ключевые слова: социальный педагог, лицо с ограниченными возможностями здоровья, образовательная организация, подготовка, компетенция.

Annotation. In this article the author considers the need to form the readiness of a social pedagogue to work with people with disabilities and their environment. The article presents the most significant and unavoidable social problems of people with disabilities with whom a social pedagogue will have to interact. Based on the description of social problems and the necessary approach to solving them, the author has identified a list of competencies required for a social pedagogue. The author also identified the purpose of the above competencies in the framework of solving the identified social problems faced by persons with disabilities in the educational process.

Keywords: social pedagogue, person with disabilities, educational organization, training, competence.

Введение. Подготовка будущих социальных педагогов должна строиться из действительных профессиональных условий, в рамках которых такой специалист осуществляет свою деятельность. Образовательные программы, которые в настоящее время реализуются университетами в Российской Федерации, в целом охватывают многие аспекты профессиональной активности социального педагога. Однако сложность состоит в том, что на практике социальному педагогу после завершения обучения предстоит столкнуться со спецификой социальных проблем, связанных, в частности, с лицами с ОВЗ.

Обозначенные сложности требуют от будущего социального педагога знаний, умений и навыков, а также творческого подхода и личностных качеств, совокупность которых иногда является единственным условием для результативного взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья. В научной литературе рассмотрено множество вопросов, затрагивающих профессиональное участие профильного специалиста в образовательной реальности обучающегося с ОВЗ. В частности, такие вопросы были раскрыты Истоминой Е.В., Тельнюк И.В., Худик В.А., Мелешко В.Г., Иващенко М.В., Кульчейко О.В. и др. [3, с. 331], [4, с. 169], [5, с. 45]. Однако проблема, рассматриваемая в настоящей статье, практически не затронута в других научных публикациях и посвящена специфике одновременной работы социального педагога не только с лицами с ОВЗ, но и их

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

окружением. В отношении обозначенной проблемы должна быть направлена непосредственная и дополнительная подготовка будущих социальных педагогов.

Изложение основного материала исследования. Специалист, которому предстоит заниматься социальной работой в отношении лиц с ОВЗ, должен осознавать специфику своей потенциальной профессиональной активности ввиду ряда следующих проблем, с которыми неизбежно сталкиваются обучающиеся:

- лицам с инвалидностью изначально сложно выстраивать коммуникации с другими людьми без акцентирования внимания на особенностях здоровья;

- современное общество до сих пор не готово к восприятию людей с ОВЗ в общественных местах, что требует дополнительного времени и информационной работы в рамках государственной политики;

- несмотря на то, что разные уровни образования в настоящее время предусматривают возможность внедрения инклюзии, лицам с инвалидностью требуется период адаптации среди сверстников и одноклассников;

- особенности состояния здоровья обучающихся требуют от педагога адаптации образовательного процесса под их потребности, что особенно актуально, если в классе или в учебной группе обучается более одного лица, имеющего различные особенности состояния здоровья;

- от социального педагога ожидается создание в учебном заведении атмосферы, снижающей чувство уязвимости среди обучающихся с ОВЗ;

- на фоне совершенствования образовательной системы и кадровой политики большинство лиц с инвалидностью не имеют представление относительно своих карьерных возможностей и профессиональной траектории;

- до сих пор существует проблема отсутствия взаимосвязи в восприятии обучающегося с ОВЗ того, что он имеет право не только на льготы в рамках отраслевого законодательства, но также на функционирование в обществе других направлений законодательства, предусмотренных для граждан государства в целом.

Рассматривая приведенные проблемы, с которыми в повседневной жизни и процессе обучения сталкиваются люди с инвалидностью, следует отметить, что им зачастую не хватает наставника, способного помочь выстроить коммуникации с отдельными людьми и целыми социальными группами. Социальный педагог должен уметь выстраивать работу с лицами с инвалидностью таким образом, чтобы в рамках доверительных отношений они не только делились с ним своими коммуникативными проблемами, но также скрупулезно выполняли его задания, в том числе практического характера.

Данный аспект работы с особыми обучающимися требует от социального педагога предварительной подготовки в сфере психологии и социальной педагогики. Социальный педагог должен обладать методами и инструментами, которые позволяют диагностировать психологическое состояние обучающегося и его восприятие собственной социальной роли. Кроме того, в его функциональные обязанности входит применение инструментов для интенсификации коммуникативной адаптации особых обучающихся в образовательной и социальной среде.

Отраслевое законодательство в последнее время благотворно влияет на степень обеспечения доступа лиц с ОВЗ в учреждения социальной инфраструктуры. Это стало возможным после ратификации Российской Федерацией соответствующей конвенции ООН и принятия ряда правовых норм, в соответствии с положениями упомянутой конвенции. Появление пандусов и специальных лифтов, а также кнопок вызова сотрудников учреждения для обеспечения беспрепятственного доступа людям с ОВЗ в учреждения, в сущности, обеспечило ощутимую социализацию и формирование условий для участия людей с инвалидностью в социальной и культурной жизни. Однако проблема состоит в том, что

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

общество, состоящее из определенных групп людей, до сих пор не готово в массовом выражении воспринимать людей с ОВЗ как равноправных граждан. Таких людей в особенности смущает специфика ограничения здоровья, что для обучающихся является дополнительной травмирующей составляющей их жизни.

Социальный педагог должен уметь организовывать работу с лицами с инвалидностью таким образом, чтобы обучающиеся учились проявлять психологическую готовность к тому, что обществу требуется дополнительное время для перехода к стадии осознанности. Кроме того, посредством личных бесед и коллективных обучающих мероприятий социальный педагог должен уметь приводить многих обучающихся к мысли о необходимости своим личным вкладом в общественное развитие способствовать изменению отношения общества к инвалидности.

Социальному педагогу следует иметь в виду, что вне зависимости от возраста и образовательного опыта в учебных заведениях, каждому обучающемуся требуется время для адаптации в учебном коллективе, а также для выстраивания коммуникации с другими педагогами. Соответственно, задачей социального педагога является подготовка учителей и профессорско-преподавательского состава образовательных организаций к обучению лиц с ОВЗ. Из этого следует, что сфера потенциальной деятельности социального педагога распространяется не только на обучающихся, но и на педагогов, которые обязаны внести коррективы в учебный процесс, содержание рабочих программ, а также в собственные педагогические подходы к скорости освоения обучающимися той или иной образовательной программы.

Второй составляющей потенциальной деятельности социального педагога при решении проблемы адаптации лиц с инвалидностью являются другие обучающиеся, которые не имеют сложностей, связанных с состоянием здоровья. Инклюзивная политика изначально должна выстраиваться на принципе обеспечения соучастия обучающегося с инвалидностью к общественной жизни класса или учебной группы университета. Это значит, что сверстники и однокурсники не должны создавать предпосылки к культивированию особенности состояния здоровья своих сверстников и однокурсников в качестве повода для некорректного отношения, игнорирования случаев, когда лицу с ОВЗ требуется помощь при освоении образовательной программы.

Препятствующим фактором могут выступать родители обучающихся, которых может не устраивать специфика обучения в учебном учреждении, связанная с особенностями здоровья обучающегося в группе или классе лица с ОВЗ [6, с. 46]. Решение данной проблемы требует от потенциального социального педагога личностно-ориентированного подхода, так как предполагаемый процесс и реализуемые мероприятия подразумевают продолжительное время и преодоление социальным педагогом потенциальных профессиональных трудностей.

Одной из таких трудностей выступает создание в учебном учреждении образовательных условий в соответствии с санитарными нормами. Другая сложность, состоит в потенциальном умении социального педагога создавать индивидуальные образовательные условия, в которых нуждаются лица с ОВЗ. Практика многих педагогов, взаимодействующих одновременно со здоровыми обучающимися и обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, показывает возможность совмещения образовательных условий одновременно для лиц с разными образовательными потребностями. Отличительной особенностью является подход педагога в период проведения занятий. Социальный педагог должен проводить с другими педагогами образовательной организации специальную разъяснительную работу, позволяющую им адаптировать учебный процесс с учетом образовательных потребностей обучающихся и ожиданий от качества подготовки рассматриваемых обучающихся со стороны профильных организаций в сфере образования.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Социальный педагог должен уметь построить работу с коллегами таким образом, чтобы они становились более осведомленными относительно особенностей восприятия новой информации обучающимися в зависимости от специфики заболевания. В частности, педагог должен разрешать лицам с ОВЗ пользоваться техническими средствами, упрощающими образовательный процесс, предоставлять дополнительное время таким обучающимся для выполнения ими практических заданий, а также разрешать лицам с ОВЗ, ввиду специфики их заболевания, демонстрировать полноту знаний по изучаемой теме отличным от стандартной формы способом.

Политика инклюзии, которая в свое время в Российской Федерации начала продвигаться профильными общественными организациями, предполагает, что сверстники и однокурсники станут ближайшей группой поддержки для обучающегося с ОВЗ. Впоследствии государство поддержало инициативу общественных организаций и расширило инклюзию в различных сферах национальной экономики. Для того, чтобы социальный педагог в своей потенциальной профессиональной активности мог справиться с обеспечением лиц с ОВЗ подобной ресурсной возможностью, ему необходимо, помимо подготовки в университете по выбранной специальности, дополнительно пройти подготовку на семинарах, проводимых по инициативе профильных государственных структур и общественных организаций, на которых более подробно разъясняются аспекты структурирования образовательной системы внутри учебного заведения, позволяющие трансформировать класс или учебную группу в потенциальную группу поддержки лица с ОВЗ [1, с. 141].

Проблема трудоустройства людей с ОВЗ и их профессиональной адаптации также относится к компетенции социального педагога. В процессе подготовки в университете и на отдельных образовательных курсах социальный педагог должен научиться владеть функциями коучинга в сфере построения карьеры людьми с инвалидностью. Обозначенная функция в образовательных программах для будущих социальных педагогов практически не представлена, однако данная проблема в настоящее время является более актуальной для лиц с ОВЗ, чем построение коммуникации с другими людьми [2, с. 286].

Профессиональная реализация способствует формированию уверенности в себе и ускорению социальной адаптации людей с инвалидностью. Несмотря на то, что профессиональная адаптация непосредственно не является обязательной функцией социального педагога, создание предпосылок для профессиональной реализации может способствовать решению многих социальных проблем обучаемых с инвалидностью.

Совершенствование законодательства предполагает, что в своей потенциальной деятельности социальный педагог сможет использовать законодательные возможности для дополнительного обеспечения лиц с ОВЗ инструментами социальной самореализации. В связи с этим процесс подготовки к рассматриваемому виду деятельности должен состоять из предпосылок для совершенствования в будущих социальных педагогах познавательной компетенции.

Выводы. Исходя из функционала социального педагога и важности его роли для лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении, необходимо отметить, что от университета, осуществляющего подготовку таких специалистов, требуется создание образовательных условий для совершенствования будущими специалистами познавательной, коммуникативной, когнитивной и рефлексивной компетенций. Познавательная компетенция для будущего социального педагога необходима в целях внедрения актуальных методик, инструментов и нововведений, которые в совокупности актуализируют социальную работу с лицами с ОВЗ. Рефлексивная компетенция целесообразна для обладания будущим социальным педагогом алгоритмов действий при урегулировании ряда социальных задач в будущем образовательном процессе, связанном с обучением лиц с ОВЗ. Когнитивная компетенция необходима будущему социальному педагогу ввиду важности

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

формирования в себе личностных качеств и установок, способствующих закреплению доверительных отношений с лицами с инвалидностью, их сверстниками, однокурсниками и педагогами образовательной организации. Коммуникативная компетенция является дополняющей к когнитивной, так как любая коммуникация с лицами с ОВЗ всегда выстраивается на основе общности духовно-нравственных ценностей и понимания социальных проблем, с которыми сталкиваются рассматриваемые обучающиеся.

Литература:

1. Алпатова О. Б. Методика взаимодействия социального педагога реабилитационного центра с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья / О. Б. Алпатова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №5. – С. 139-143.
2. Владимирова О. Н. Кадровая политика в сфере комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов: состояние вопроса / О. Н. Владимирова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – №4 (153). – С. 285-292.
3. Иващенко М. В., Кульчейко О. В. К вопросу о социально-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ в учреждениях системы дополнительного образования / М. В. Иващенко, О. В. Кульчейко // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 331-333.
4. Истомина Е. В., Тельнюк И. В., Худик В. А. Инклюзивные стратегии в образовании и психологические детерминанты отношения педагогов к инклюзии / Истомина Е. В., Тельнюк И. В., Худик В. А. // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №3 (100). – С. 169-172.
5. Мелешко В. Г. Социальные аспекты интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в современные условия жизни общества / В. Г. Мелешко // Коррекционно-педагогическое образование. – 2021. – №3 (27). – С. 45-56.
6. Скрябина Е. В. Социальное сопровождение учащихся с ОВЗ и их родителей / Е. В. Скрябина // Народное образование Якутии. – 2021. – №2. – С. 46-48.

УДК: 376.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Воронцова Наталья Витальевна,

магистрантка 2 курса
кафедры педагогики и педагогического мастерства,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Научный руководитель: Горбунова Наталья Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и педагогического мастерства,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. В статье приведены результаты исследований состояния здоровья учащихся в разрезе возрастных групп, выделены доминирующие группы заболеваний. Рассматривается сущность и специфика социокультурной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Выделяются ключевые аспекты и педагогический инструментарий психолого-педагогического сопровождения социокультурной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: социокультурная деятельность, ученики, ОВЗ, инвалидность, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article presents the results of studies of the health status of students by age group, and identifies the dominant groups of diseases. The essence and specificity of the sociocultural activities of persons with disabilities and disabilities is considered. Key aspects and pedagogical tools for psychological and pedagogical support of sociocultural activities of persons with disabilities and disabilities are highlighted.

Keywords: sociocultural activities, students, disabilities, disabilities, psychological and pedagogical support.

Введение. В современном мире все больше учащается социальная напряженность, осложняется психологический климат, коммуникация людей между собой. По данным ВОЗ в мире увеличивается количество лиц, у которых наблюдается ухудшение состояния здоровья, с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Отмечается существенное «омоложение» практически всех категорий заболеваний. Соответственно возрастает количество обучающихся с ОВЗ и инвалидностью уже начиная со школьной скамьи. В то же время современное подрастающее поколение является достаточно социально активной категорией населения страны, хотя и требует дополнительного внимания со стороны педагогов и психологов. Это подтверждает актуальность необходимости поиска педагогического инструментария для организации психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся.

Изложение основного материала исследования. Согласно данным результатов исследования, проведенного коллективом авторов О.А. Ждановой, Т.Л. Настаушевой, В.И. Поповым, уже к выпуску из начальной школы лишь 18,9% учащихся начальных классов имеют основную группу здоровья. С возрастом этот процент снижается. Так, в основной школе он составляет 16%, в старшей школе – 15,7% [4].

Наиболее многочисленной в начальной и основной школе является II группа здоровья: соответственно 64,2% в начальных классах и 51% в средней школе. В старших классах данная группа здоровья выявлена у 28,5% учащихся.

Подтверждением тому, что состояние здоровья учащихся от класса к классу ухудшается свидетельствуют цифры: III группа здоровья выявлена у 14,9% учеников младших классов; 32% учащихся основной школы. И наиболее многочисленной такая категория является в старшей школе – 55,2%.

В соматике заболеваний доминируют заболевания опорно-двигательного аппарата: от 23,6% в начальной школе до 40,7% в основной школе и 47,9% в старшей школе и заболевания органов зрения: от 10,8% у младших школьников до 18% в основной школе и 27,9% в старшей школе. Также достаточно частыми являются заболевания пищеварительной и сердечно-сосудистой системы. Также доказано, что наличие хронических заболеваний оказывает негативное влияние на разные виды активности учащихся: физическую, социальную и другие.

Вместе с тем, в соответствии со своими психофизиологическими возрастными особенностями подростковая возрастная категория является достаточно активной в социокультурном плане.

Все это подтверждает необходимость поиска наиболее оптимального и эффективного инструментария для психолого-педагогического сопровождения социокультурной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Социокультурная деятельность лиц с ОВЗ и инвалидностью включает их активное участие в различных массовых мероприятиях: спортивных, культурных как в качестве

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

зрителей, так и в качестве непосредственных участников и организаторов. Такой подход способствует созданию безбарьерного и комфортного пространства, социализации лиц с ОВЗ и инвалидностью. Социокультурная деятельность носит реабилитационный характер для данной категории населения, способствует формированию их социальной, гражданской, трудовой активности, способствует профориентации данной возрастной категории.

Социокультурная деятельность способствует адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью, нахождению и использованию необходимой информации о развлечениях, культурной и иных видах деятельности, занятиям творчеством, адекватной коммуникации, пользованию СМИ, интеграции в социокультурную среду. Именно социокультурная деятельность обеспечивает переход от субъект-объектного к субъект-субъектному подходу в воспитании подрастающего поколения [3].

Социокультурная деятельность представляет собой интегративную многофункциональную сферу деятельности с целью организации рационального и содержательного досуга людей, удовлетворения и развитие их культурных потребностей, создания условий для самореализации, раскрытия способностей, самосовершенствования и творчества в свободное время [2].

Одной из важных задач образовательной политики в сфере инклюзивного образования является поиск эффективного инструментария психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Сопровождение обеспечивает создание условий для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Психолого-педагогическое сопровождение – комплексная, системно организованная деятельность специалистов, направленная на решение задач обучения, воспитания, развития, социализации каждого ребенка в условиях совместного обучения [1].

Ключевая цель психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью заключается в обеспечении оптимального развития и успешной интеграции личности в социум. Среди задач психолого-педагогического сопровождения можно выделить следующие:

- пропедевтические, связанные с профилактикой возникновения различного рода проблем;
- партнерско-вспомогательные, обеспечивающие помощь в обучении и социализации, взаимоотношениях со сверстниками, родителями, педагогами;
- психологические, предполагающие работу психолога с данной категорией учащихся;
- компетентностные, направленные на развитие психолого-педагогической компетентности всех субъектов образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью предполагают создание ряда условий: организационных, нормативно-правовых, финансово-экономических, материально-технических, кадровых, программно-методических, психологических.

Методологические основы процесса психолого-педагогического сопровождения составляют системный, комплексный, личностно-ориентированный, деятельностный, уровневый подходы.

Ключевыми принципами организации психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью являются:

- принцип системности, предполагающим системное решение совокупности различных вопросов;
- принцип непрерывности, обеспечивающий продолжительность психолого-педагогического сопровождения на всех ступенях образования;
- принцип эмоциональности, направленный на создание положительных эмоций у всех субъектов образовательного процесса;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

- комплексности;
- доступности;
- единства диагностики и коррекции.

Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной деятельности учащихся осуществляется с учетом ее специфики и социально-педагогических возможностей, направленности на всестороннее развитие, саморазвитие, взаимообогащение, взаимопомощь, самообразование, развитие интересов учащихся.

Выводы. Таким образом, согласно анализу результатов исследований ученых и наших собственных наблюдений с возрастом отмечается ухудшение состояния здоровья школьников. Основная причина этого заключается в увеличении численности учащихся с хроническими заболеваниями. Одним из эффективных видов социализации и реабилитации данной категории учащихся является социокультурная деятельность, которая требует специального психолого-педагогического сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью рассматриваем как комплексную, системно организованную деятельность по организации разных видов деятельности, творчества, социализации с учетом интересов и возможностей.

Литература:

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы: учеб. пособие для вузов [Текст] / Л. И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
2. Киселева Т. Т. Основы социокультурной деятельности [Текст] / Т. Т. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М., 2005. – 14 с.
3. Наумчик В. Н. Социокультурная деятельность как средство воспитания личности [Текст] / В. Н. Наумчик. – Минск, 2004. – 18 с.
4. Попов В. И., Настаушева Т. Л., Жданова О. А. Состояние здоровья и физическая активность детей в период обучения в школе / В. И. Попов, Т. Л. Настаушева, О. А. Жданова // Здравоохранение Российской Федерации. – 2021. – 65(3). – С. 238-244. – URL: <https://doi.org/10.47470/0044-197X-2021-65-3-238-244> (дата обращения 20.04.2024).

УДК: 376.42

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Гаврилова Юлия Александровна,
кандидат медицинских наук, доцент,
доцент кафедры общей гигиены с экологией,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Ярославль,

Петрова Ирина Валентиновна,
директор МОУ «Средняя школа № 5 им. О. А. Варенцовой»,
г. Ярославль,

Новожилова Наталья Михайловна,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
МОУ «Средняя школа № 5 им. О. А. Варенцовой»,
г. Ярославль,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Чикалева Наталья Николаевна,

учитель-логопед

МОУ «Средняя школа № 5 им. О. А. Варенцовой»,

г. Ярославль

Аннотация. В данной статье изложен опыт работы с детьми с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Проведен формирующий эксперимент, в процессе которого учащиеся были разделены на 4 группы, оценивался коэффициент умственной работоспособности, педагогический процесс в коллективе детей велся с применением ряда средств индивидуализации учебного процесса и субъектно-ориентированных технологий. По окончании эксперимента были получены результаты, повышающие уровень когнитивной и мотивационной сферы учащихся.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, индивидуализация, умственная отсталость, обучение.

Annotation. This article describes the experience of working with children with mild mental retardation (intellectual impairment). A formative experiment was conducted, during which students were divided into 4 groups, the coefficient of mental performance was assessed, the pedagogical process in a group of children was carried out using a number of means of individualizing the educational process and subject-oriented technologies. At the end of the experiment, results were obtained that increased the level of the cognitive and motivational sphere of students.

Keywords: intellectual disabilities, individualization, mental retardation, learning.

Введение. Индивидуализация обучения для детей с интеллектуальными нарушениями – это такая организация образовательного процесса, чтобы методы, приемы и темп обучения подбирались с учетом различий в индивидуальных особенностях детей [5, с. 115].

В средней школе №5 им. О.А. Варенцовой в 2017 году был открыт класс для детей с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В соответствии с требованиями Федеральных национальных стандартов образования, обучающихся с умственной отсталостью в организации разработана АООП образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Целью данной АООП является создание условий для максимальной реализации особых образовательных потребностей обучающегося и обеспечение усвоения им социального и культурного опыта. Срок реализации данной АООП составляет девять лет.

Изложение основного материала исследования. Развитие детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), протекающее на основе дефицита и характеризующееся задержкой и отклонениями от нормального развития, тем не менее, является прогрессивным процессом, приводящим к качественным изменениям в познавательной деятельности ребенка и его личностной сфере. Из всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического) у школьников с легкой умственной отсталостью (интеллектуальной недостаточностью) более слабо развито словесно-логическое мышление. Это проявляется в слабом обобщении и трудностях осмысления явлений и фактов [3, с. 147].

В начальной школе для них характерна сниженная активность в мыслительном процессе и слабая роль в контроле мышления. Организация специальной учебной деятельности, направленной на обучение школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) рациональному и целенаправленному выполнению заданий, позволяет корректировать недостатки мыслительной деятельности. Важную роль в этом сыграл индивидуальный подход к учащимся [1, с. 117].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Удовлетворение особых образовательных потребностей таких учеников требует систематического комплексного обучения, которое необходимо для: выявления личности каждого ученика с легкой умственной отсталостью, изучение особенностей ученика; консультации и взаимопонимание с родителями; разработка адаптированной рабочей программы с учетом имеющихся ограничений и рекомендаций ПМПК; урегулирование отношений между детьми в условиях инклюзии; взаимодействие учителей, родителей и специалистов; использование специальных методов и инновационных техник при работе с детьми с легкой умственной отсталостью [4, с. 31; 6 с. 152].

Трудно добиться индивидуального подхода к ученикам одному учителю, не построив взаимодействие со всеми педагогами, преподающими в данном классе. Наибольшего эффекта можно добиться в сочетании с дифференцированным подходом.

В настоящее время ученики с нарушениями интеллекта учатся в 7 классе, но группа неоднородна и включает в себя детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, синдромом Дауна и детей аутистического спектра.

Для проведения эксперимента обучающиеся с интеллектуальными нарушениями были распределены условно на 4 группы в зависимости от уровня когнитивных способностей к обучению. [7, с. 49].

В первую группу вошли ученики, которые осваивают материал достаточно успешно. Имею высокие баллы четвертных оценок. Программа ими осваивается достаточно легко. Они мало затрудняются в выполнении заданий и выполняют их сами без дополнительной помощи. В заданиях они умеют использовать свой опыт обучения. Ученики хорошо владеют речью и могут объяснить словами смысл и процесс выполнения порученных им заданий. Если задание сложное. То для них достаточно одного объяснения, чтобы они приступили к его выполнению и справились с ним.

Во вторую группу вошли ученики, которые также успешно осваивают учебный материал, все-таки имеют некоторые трудности по сравнению с учениками первой группы. Они хорошо понимают речь учителя во время фронтальных объяснений, обладают неплохой памятью, но затрудняются с выводами и обобщением. Иногда им требуется помощь учителя, чтобы начать выполнять задание и организовать процесс его выполнения. Дети этой группы хуже понимают прочитанное, но ошибки могут найти сами. При чтении допускают ошибки, но могут их сами найти и исправить. Наглядный материал им значительно помогает в усвоении новых знаний.

В третью группу были отнесены дети, которые испытывают трудности в освоении учебной программы, им необходима помощь в виде словесной и практической, наглядной и логической. Самостоятельно понять словесные сообщения им трудно, необходима помощь в выделении главного, помощь в структурировании материала, построении логических цепочек, объяснении новых фактов, правил. Дети очень несамостоятельны, имеют низкую скорость усвоения материала, но, если материал ими усваивается, они могут его применять в других заданиях, использовать предыдущий опыт. Если задание немного изменено, усложнено, то для них оно приобретает новый вид и снова требуется помощь в его выполнении. Для этой группы детей затруднены такие операции как анализ и синтез, им трудно правильно строить предложения, высказывать свою мысль. При анализе текста им трудно выразить основную мысль, описать последовательно события, они могут добавить новые, несуществующие факты.

Дети четвертой группы осваивают материал на низком уровне, испытывают значительные трудности в изучении программы. Обучение таких детей требует много наглядности, практики, контроля, многократных объяснений, им с трудом даются выводы, опора на прошлый опыт затруднительна. Ученики четвертой группы чаще допускают ошибки, не замечают их. Для того, чтобы ими была замечена ошибка. Им требуется прямые подсказки, наводящие вопросы помогают редко. Новые знания быстро забываются, хорошо осваивается

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

лишь практическая часть, требующая ручного труда. При чтении материала, они делают много ошибок, трудно понимают прочитанное, их речь формируется медленно, но собственный опыт они могут пересказать [2, с. 297; 5 с. 21].

В ходе исследования был проведен формирующий эксперимент, состоящий из диагностического этапа и этапа, в ходе которого учащимся предлагались в течение образовательного процесса разноуровневые задания и применялись методы индивидуализации образовательного процесса:

- выбор практико-ориентированных заданий, которые максимально активизируют ребенка и стимулируют потребность в познавательной деятельности;
- соответствие темпа усвоения материала и методов обучения индивидуальному уровню развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- учитывали зону наибольшего развития каждого ребенка;
- сочетали коррекционное обучение с лечебно-оздоровительными мероприятиями;
- повторяли объяснения учебного материала и подбирались задания по уровню сложности;
- всегда использовали наглядные пособия (живописные, опорные и обобщенные схемы, графические модели, карточки-помощники, созданные в зависимости от сложности усвоения материала), наводящие вопросы и аналогии; повторные инструкции и практика;
- тактичный, терпеливый подход к каждому обучающемуся;
- использовали систему поощрений для повышения самооценки детей и укрепления их уверенности в себе;
- пошаговое обобщение проделанной на уроке работы;
- использовали задания, основанные на образцах и четких инструкциях;
- при выполнении заданий учащиеся получали помощь учителя.

Кроме этого, применялся субъектно-ориентированный подход, учащиеся ставились в субъектную позицию, в ходе которой становились не объектами, а субъектами образовательного процесса. Каждое задание им объяснялось так, чтобы они могли понять какой психический процесс, помогает им развивать данное задание в ходе его выполнения, учащиеся формировали навык постановки цели и затем ее итоговой рефлексии. Постоянное подбадривание, похвала, акцент на достижениях, положительной динамике формировали веру в успех.

Перед проведением эксперимента с учащимися были проведены корректурные пробы, с помощью которых оценивалась умственная работоспособность (УР). Корректурная пробы представляла собой бланк, на котором были по строчкам расположены буквы алфавита в разном порядке. Необходимо было за определенное время (2 минуты) постараться найти заданную букву, зачеркнуть ее и постараться сделать как можно больше строк и меньше ошибок. Задание проводилось только после того, как все дети поняли задание. Оценивалось в итоге качество работы, количество допущенных ошибок и коэффициент продуктивности, который был равен количеству просмотренных строк (С), деленное на сумму количества просмотренных строк (С) и количество ошибок (а), ($УР = С / (С+а)$). Данная методика проводилась как было сказано до внедрения средств индивидуализации образовательного процесса и после их внедрения.

Целью эксперимента было проследить как в ходе применения средств индивидуализации образовательного процесса и влияния коррекционной работы изменится распределение учащихся по группам и повлияет ли это на коэффициент умственной работоспособности. Мы предположили, что ученики могут лучше и быстрее развиваться, и переходить в группу с более высокими критериями или занимать в своей группе лучшее положение. Ученики всех четырех групп нуждаются в индивидуализированном подходе. Если ученики 1 и 2 групп достигнут достаточного прогресса, их можно будет объединить в одну группу для решения учебных задач

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

по разным предметам. Эти ученики обладают определенной самостоятельностью в понимании объясненного материала и выполнении заданий, а также могут самостоятельно или с небольшой помощью использовать и применять имеющиеся знания и навыки.

В начале эксперимента соотношение обучающихся с первой по четвертую группу выглядело так: 1 группа 20 %, 2 группа 60%, 3 группа 10% и 4 группа 10 %.

Использование корректурной пробы позволило определить в ходе эксперимента динамику умственной работоспособности у детей с интеллектуальными нарушениями. Сравнение результатов до внедрения средств индивидуализации и после обнаружило статистически значимые различия в исследуемых группах (таблица 1).

Таблица 1.

Показатели умственной работоспособности в начале и в конце эксперимента

Показатели корректурных проб	1 обследование	2 обследование	p
Просмотрено заданий:	10 ± 4	12 ± 3	>0,05
Процент ошибок	18,4 ± 1,1	12,8 ± 1,1	< 0,05
Коэффициент УР	0,41 ± 0,02	0,58 ± 0,03	< 0,05

Так первое обследование показало, что дети в целом стали делать на 4,4 % ошибок и на 0,17 составляющих доли повысили коэффициент умственной работоспособности.

В результате эксперимента нами было отмечено, что процентное соотношение в группах изменилось. Так первая группа стала представлена 40 % участников, 2 группа 50%, третья группа 10%, четвертая группа 0%.

Кроме того, в каждой группе произошли изменения показателей корректурных проб, произошел значительный прирост количества просмотренных заданий в первой группе и во второй на 14 % и 11 % соответственно. В третьей и четвертой группе прирост количества просмотренных заданий произошел, но меньший по сравнению с первой и второй группами (6% и 3%). Уменьшилось количество сделанных ошибок в первой группе на 9%, во второй на 7%, в третьей и четвертой на 3 % (Таблица 2). Так же в первой и во второй группах произошло увеличение коэффициента умственной работоспособности в целом на 16 % и 10 %. В третьей и четвертой группе изменения были незначительными.

Таблица 2.

Динамика показателей корректурных проб у четырех групп в течение эксперимента (% к исходным значениям)

Показатели корректурных проб	Группы	
	1 и 2	2 и 3
Прирост количества просмотренных заданий	14 % и 11%	6% и 3%
Уменьшение числа сделанных ошибок	9% и 7%	3 % и 3 %
Увеличение коэффициента умственной работоспособности	16% и 10%	3 % и 2%

Выводы. Таким образом, проведенный эксперимент показал, что применение средств индивидуализации образовательного процесса для детей с легкими интеллектуальными нарушениями может способствовать повышению интеллектуальной выносливости, мотивации образовательного процесса у школьников, влиять на когнитивные процессы. Об этом говорят изменения, произошедшие в показателях корректурных проб, представленных в соответствующих группах.

Литература:

1. Баданина Е. В. Использование на уроках современных образовательных технологий, основанных на уровне дифференциации обучения / Е. В. Баданина // Формирование

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

региональной системы - от непрерывного инклюзивного образования до сопровождения при трудоустройстве: сборник научно-методических материалов, Салават, 16 мая 2019 года. – Салават: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2019. – С. 116-118.

2. Воронкова В. В. Особенности воспитательной работы с обучающимися с нарушениями интеллектуального развития в условиях образовательной организации / В. В. Воронкова, И. В. Евтушенко, Д. И. Евтушенко // Современная дефектология: междисциплинарный подход к теоретическим и практическим проблемам нарушений развития у детей: Сборник материалов IV Международной научной конференции, Москва, 14-15 апреля 2022 года / Под общей редакцией Т.Г. Визель. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2022. – С. 295-302.

3. Воронкова В.В. Проблемы и перспективы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Воронкова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2023. – № 2(63). – С. 145-150.

4. Воронкова В. В. Дифференцированный подход и коррекционно-развивающее обучение русскому языку умственно отсталых школьников I – IV классов / В. В. Воронкова. – М.: МПГУ, 2001. – 98 с.

5. Гаврилова Ю. А. Гигиеническая характеристика и прогностические признаки ухудшения здоровья обучающихся по Вальдорфской педагогической системе для инклюзивного образования / Ю. А. Гаврилова, А. Л. Исаханов, Л. В. Жаворонкова // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2(38). – С. 114-120.

6. Лубовский Д. В. Особенности социального интеллекта школьников в условиях инклюзивного образования / Д. В. Лубовский, М. В. Ермолаева // Актуальные проблемы психологического знания. – 2023. – № 2(63). – С. 151-158.

7. Программы специальных (коррекционных) образовательных организаций VIII вида 5-9 классы / В. В. Воронкова, М. Н. Перова, В. В. Эк [и др.]. – Том Сборник 1. – Москва: ВЛАДОС, 2018. – 223 с.

УДК: 376.37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гаттарова Адиля Рамисовна,
учитель-логопед, дефектолог,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 26 Дюймовочка»
Зеленодольского муниципального района Республики Татарстан,
г. Казань

Климко Наталья Владимировна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики,
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП)», г. Казань

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия, необходимые для развития познавательных процессов у дошкольников с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования. Инклюзивное образование представляет собой особую форму

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

обучения, которая обеспечивает доступ к образованию для всех детей, независимо от их возможностей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольники, речевые нарушения, познавательные процессы, психолого-педагогические условия.

Annotation. The article examines the psychological and pedagogical conditions necessary for the development of cognitive processes in preschoolers with speech disorders in inclusive education. Inclusive education is a special form of education that ensures access to education for all children, regardless of their capabilities.

Keywords: inclusive education, preschoolers, speech disorders, cognitive processes, psychological and pedagogical conditions.

Введение. В последние годы контингент детей, посещающих общеобразовательные учреждения, претерпел значительные изменения. В последние годы в России наблюдается увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с речевыми нарушениями. Это обуславливает все более широкое распространение инклюзивного образования, которое ориентировано на совместное обучение детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников.

Изложение основного материала исследования. Инклюзивное образование – система обучения, ориентированная на создание равнодоступной среды для всех детей, без исключения, учитывая их индивидуальные особенности и потребности. Его философия заключается в адаптации образовательной среды к индивидуальным потребностям каждого ребенка, учитывая его способности и особенности. Инклюзивное образование предполагает беспрепятственный доступ детей с ОВЗ к образованию, гарантируя им возможность полноценно развиваться и реализовывать свой потенциал.

Как отмечают М.М. Семаго и Н.Я. Семаго «инклюзивное образование – это не просто способ обучения детей с ОВЗ, а путь к созданию более справедливого и гуманного общества» [3].

Инклюзивное образование основано на ключевых приоритетах, которые помогают ребенку с особыми потребностями стать полноправным членом общества. Социальная адаптация предполагает помощь ребенку в интеграции в общество на каждом возрастном этапе; непрерывность включает в себя обеспечение последовательного инклюзивного обучения на всех ступенях образования; природосообразность содержит подбор оптимальных задач и методов обучения, соответствующих возможностям и темпу развития каждого ребенка; коммуникативные навыки предполагают развитие умения взаимодействовать с другими людьми как ключевого фактора успешной социализации; профилактика инвалидизации включает создание условий для максимального раскрытия потенциала ребенка и предотвращения искусственной изоляции.

В условиях инклюзивного образования все больше внимания уделяется вопросам развития познавательных процессов у дошкольников с речевыми нарушениями. Эта категория детей испытывает трудности в усвоении информации, коммуникации, а также в регуляции своей деятельности. Поэтому создание специальных психолого-педагогических условий является необходимым фактором их успешного обучения и развития [2].

Исследователи Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, О.Е. Грибова и другие в своих трудах подробно описывают психолого-педагогические особенности детей с речевыми нарушениями. Они отмечают следующие особенности: снижение памяти и внимания, нарушения восприятия, недостаточное развитие воображения, замедление темпа мыслительной деятельности, несформированность пространственных и временных представлений, нарушение крупной и мелкой моторики, эмоционально-волевая незрелость,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

низкая познавательная активность, недостаточная регуляция произвольной деятельности, трудности в общении.

Совокупность проблем, характерных для детей с ТНР, обуславливает негативное влияние на их когнитивные функции. Для успешного развития познавательных процессов у дошкольников с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования необходимо создать ряд психолого-педагогических условий. Важнейшим из них является коррекционно-педагогическая помощь.

В современном мире образование стремится к предоставлению высококачественных и доступных образовательных услуг для всех детей, без исключения. Это, в свою очередь, подчеркивает актуальность вопроса о предоставлении квалифицированной психолого-педагогической помощи детям с ТНР, которая будет способствовать их полноценному развитию.

Педагогический коллектив инклюзивной группы фокусирует свою работу на детальном изучении индивидуальных особенностей каждого ребенка, как сильных, так и требующих поддержки. Это позволяет разрабатывать персонализированные образовательные траектории и программы, учитывающие уникальные потребности каждого обучающегося. Создание инклюзивной среды, способствующей всестороннему развитию детей, играет важную роль в их успешной социализации и адаптации [4].

Для успешного развития познавательных процессов у детей с нарушениями речи необходимо тесное сотрудничество педагогов, психологов, логопедов, дефектологов и других специалистов. Только целенаправленная интеграция усилий этих специалистов обеспечивает эффективность коррекционно-развивающего воздействия на ребенка с речевыми нарушениями.

Основные направления работы охватывают широкий спектр услуг, включая: логопедическую работу, направленную на развитие всех сторон речи, а также на формирование коммуникативных навыков; психологическую помощь, целью которой является развитие познавательных процессов, коррекция эмоционально-волевой сферы, повышение самооценки, развитие навыков саморегуляции; дефектологическую помощь, фокусирующуюся на развитии сенсорных функций, моторики, предметно-практической деятельности [6].

Дошкольники с речевыми нарушениями испытывают трудности в вербальном общении, что ограничивает их возможности для обогащения лексического и интеллектуального потенциала. В связи с этим окружающая среда должна стать для них активным фактором развития.

При выборе методов взаимодействия и организации среды для детей с нарушениями речи необходимо ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка, его интересы и желания. Понимание индивидуальных особенностей ребенка позволяет развить его познавательную активность и способности. Зная, что интересно ребенку и на каком уровне он находится, можно создать условия для его оптимального развития. Среда должна стимулировать любознательность, исследовательскую деятельность, творчество. Важно создать комфортную и доброжелательную атмосферу, обеспечить ребенку чувство безопасности и поддержки.

Кроме того, предметно-пространственная развивающая среда способна оказывать стимулирующее действие на развитие интеллекта дошкольников. Для этого она должна быть оснащена разнообразными развивающими материалами: пособиями, демонстрационными и раздаточными дидактическими материалами, настольно-печатными играми, развивающими игрушками и др. Все материалы должны быть легко доступны детям, соответствовать их возрасту. Легко меняется в зависимости от образовательных задач, интересов и потребностей детей. Оформление среды должно быть красочным, привлекательным, соответствовать возрастным особенностям детей. Должна побуждать детей к познавательной активности, творчеству, самовыражению.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Использование наглядных материалов (картинок, схем, моделей) помогает детям лучше понять и запомнить информацию, компенсируя недостаточность вербального общения.

Использование игровых методов способствует развитию познавательных процессов, личностных качеств и социальных навыков. Дидактические игры развивают лексику, грамматику, связную речь, память, внимание, мышление. Подвижные игры – двигательную активность, координацию, учат взаимодействию со сверстниками. Сюжетно-ролевые игры – воображение, творческие способности, навыки коммуникации. Игры-драматизации способствуют развитию речи, памяти, выразительности движений.

Применение практических методов с детьми с нарушением речи способствует развитию мелкой моторики, координации движений, пространственных представлений. Развивает творческие способности, учит детей планировать свою деятельность. Бытовой труд учит навыкам самообслуживания, ответственности, сотрудничеству.

При создании инклюзивной среды важно обеспечить ребенку с речевым нарушением комфортную и доброжелательную атмосферу в образовательной организации, а также возможность взаимодействовать с другими детьми [1].

Еще одним важнейшим условием в развитии познавательных процессов у дошкольников с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования является активное участие родителей. Родители должны быть вовлечены в процесс обучения и развития ребенка, выполнять рекомендации специалистов, создавать дома условия для развития ребенка, поддерживать ребенка, хвалить его за успехи, помогать преодолевать трудности.

Взаимодействие с родителями реализуется посредством анкетирования, индивидуальных консультаций и бесед, семинаров и мастер-классов, информационной поддержки, проведения открытых занятий с детьми с участием родителей, организации совместных детско-родительских мероприятий.

Современные образовательные технологии представляют собой ценный инструмент для развития познавательных процессов у дошкольников с речевыми нарушениями. Благодаря ИКТ, например, обучение становится более наглядным и интерактивным, что способствует развитию внимания, памяти, мышления и речи.

Внедрение современных технологий в образовательный процесс имеет ряд преимуществ: повышение мотивации и интереса к обучению, делаю его более увлекательным и интерактивным, развитие речи и коммуникативных навыков, за счет использования специальных программ и оборудования, индивидуализация обучения, позволяющая адаптировать материалы и методы к индивидуальным особенностям каждого ребенка, создание инклюзивной среды, где дети с речевыми нарушениями могут взаимодействовать со сверстниками и чувствовать себя комфортно [5].

Использование современных образовательных технологий в условиях инклюзивного образования позволяет создать максимально благоприятные условия для развития познавательных процессов у дошкольников с речевыми нарушениями.

Выводы. Таким образом, создание специальных психолого-педагогических условий в условиях инклюзивного образования является важным фактором успешного развития познавательных процессов у дошкольников с речевыми нарушениями. Комплексная работа педагогов, психологов, логопедов и родителей позволит детям с речевыми нарушениями максимально реализовать свой потенциал.

Литература:

1. Баринаева Е. Б. Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях: учебное пособие для вузов / Е. Б. Баринаева. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 97 с.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

2. Микляева Н. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа: учебник для вузов / под редакцией Н. В. Микляевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 308 с.

3. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – 2017.

4. Степанова Н. С. Инклюзивное образование дошкольников с нарушением речи / Н. С. Степанова // Аллея науки. – 2019. – Т. 1. – №12 (39). – С. 906-911.

5. Фуряева Т. В. Инклюзивные подходы в образовании / Т. В. Фуряева. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 176 с.

6. Чипиль Е. В., Шамовская Т. В. Психолого-педагогические условия интеллектуального развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Е. В. Чипиль, Т. В. Шамовская // Вестник кемеровского государственного университета. Серия: гуманитарные и общественные науки. – 2019 – т.3 – №4 (12) – с. 341-347.

УДК: 370

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Глузман Александр Владимирович,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры музыкальной педагогики и исполнительства,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Глузман Алина Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры филологии и методики преподавания,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. Цель исследования заключалась в разработке программы, направленной на формирование социальной зрелости подростков с нарушениями зрения. Раскрываются теоретико-методологические основы изучения проблемы. Рассматриваются подходы к формированию социальной зрелости старшеклассников с нарушениями зрения. Описываются основные положения авторской методики, реализованной в практике обучения и воспитания.

Ключевые слова: социальная зрелость, подростки с нарушениями зрения, старшеклассники, профессиональная ориентация.

Annotation. The purpose of the study was to develop a program aimed at developing the social maturity of adolescents with visual impairments. The theoretical and methodological foundations of studying the problem are revealed. Approaches to the formation of social maturity of high school students with visual impairments are considered. The main provisions of the author's methodology, implemented in the practice of teaching and upbringing, are described.

Keywords: social maturity, adolescents with visual impairments, high school students, vocational guidance.

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью обоснования

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

сущности, структуры и функций формирования социальной зрелости подростков с нарушениями зрения, важностью разработки педагогических путей, обеспечивающих в условиях образовательного процесса развития у слепых и слабовидящих учащихся старших классов данного качества. Важным при рассмотрении проблемы социальной зрелости является способность реализации старшеклассниками – инвалидами по зрению преобразовательной деятельности, под которой понимается: цели, мотивы, интересы, потребности и отношение учащихся к трудовой деятельности, а также уровень их представлений о сути профессиональной деятельности в области выбранной профессии. Особую актуальность эта проблема приобретает у старшеклассников в связи с формированием жизненных планов, ценностных ориентаций, необходимостью определения своего места в жизни [1, с. 289].

Изложение основного материала исследования. Различные аспекты проблемы развития социальной активности лиц с нарушением зрения рассмотрены в работах О.Л. Алексеева, Д.В. Алексеевой, М.А. Беляева, Т.В. Волосовец, В.П. Ермакова. Социальная зрелость учащихся – инвалидов по зрению неразрывно связана с соотношением психофизиологических и личностных качеств данной категории подростков с требованиями будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим ряд социально-психологических и личностно-ориентированных особенностей становления социальной зрелости старших школьников с нарушениями зрения:

1) у инвалида по зрению не осуществляется его интеграция в систему общественных отношений, складывающихся в окружающей действительности, во взаимодействии с людьми, природой и самим собой;

2) наблюдаются трудности реализации инвалидами по зрению таких видов деятельности, как самообслуживание и выполнение различных действий, связанных с хозяйственно-бытовым трудом [3, с. 99]. Несомненно, проблемы со зрением не позволяют в полной мере выполнять некоторую сложную работу, но вместе с тем позитивные личностные позиции в определенной степени компенсируют недостаточные возможности и силы при реализации сформулированных целей и задач;

3) у лиц, имеющих зрительные нарушения, диагностируется невысокий уровень учебно-познавательных интересов, что связано с отсутствием широкого мотивационного поля, потребностей и возможностей в реализации жизненно-смысловых ориентаций [4, с. 453];

4) у подростков с нарушениями зрения часто присутствуют отрицательные эмоциональные состояния: тревожность, депрессивные настроения, стрессы, нервные и шоковые напряжения, которые связаны с низким уровнем самооценки и определенными сложностями адаптации к жизнедеятельности.

Таким образом, частичная или полная слепота, как справедливо отмечает В.А. Феоктистова, заметно сужает возможности человека в плане активной учебной и будущей профессиональной деятельности [5, с. 12-19]. Кроме этого, процесс развития мотивации, познавательных интересов, потребностей и возможностей у учащихся с нарушением зрения имеют особенности, связанные и с их проживанием в школе-интернате, последствиями, которые проявляются в социальном взаимодействии с социумом, природой и самим собой. Все перечисленное обуславливает необходимость обозначить основные направления коррекционной работы в образовательных учреждениях для детей с нарушениями зрения.

Теоретико-методологической основой авторской методики становления социальной зрелости подростков с нарушениями зрения является положение М.С. Кагана о том, что, существует четыре вида деятельности: преобразовательная, познавательная, и ценностно-ориентационная и коммуникативная [2, с. 276].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Контент-анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы позволил сформулировать авторское определение «социальная зрелость у подростков с нарушениями зрения», представляющее по своей сути, структуре и функциям социально-психологическое образование личности, включающее комплекс ключевых личностно-ориентированных и социально-направленных компетенций, позволяющих успешно взаимодействовать с социумом и природой с целью формирования основ самопознания, саморазвития и самореализации в будущей жизнедеятельности.

В соответствии с данным определением были сформулированы основные положения авторской программы развития социальной зрелости у подростков с нарушениями зрения, включающей констатирующий и формирующий этапы экспериментальной работы.

Целью констатирующего этапа исследования было определение таких основных причин, влияющие на уровень сформированности социальной зрелости, как:

- отклонения в психофизиологическом и социальном развитии детей со зрительной депривацией;
- отсутствие условий социально-психологического, медицинского и педагогического сопровождения подростков с нарушением зрения;
- неблагоприятный морально-психологический климат в семье и образовательном учреждении;
- трудности в социальной адаптации старших школьников с нарушениями зрения в условиях социально-экономической и культурно-образовательной действительности.

В соответствии с выделенными причинами были сформулированы две группы задач:

1) задачи учителей, психолога и социального педагога: обосновать, разработать и реализовать социально-психологические и педагогические условия, способствующие формированию и развитию социальной зрелости подростков с нарушениями зрения.

2) задачи, решаемые подростками со зрительными нарушениями *в реальной жизни*: овладеть основными социальными ролями, включающими навыки целеполагания, планирования и организации учебной и домашней работы, контроля, коррегирования и оценивания результатов собственной жизнедеятельности.

В качестве оценочно-регулятивного научного аппарата были разработаны и обоснованы блоки программы (самозаконность, коммуникация, субкультура, ценностно-жизненные ориентации), этапы (диагностический, теоретический, практический, контрольный), компоненты (мотивационный, проектно-содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-рефлексивный); критерии и показатели (самопознание; самостоятельность; общительность; организованность; ответственность; уверенность в себе; саморазвитие).

В соответствии с данными позициями был разработан тематический план программы по формированию и развитию социальной зрелости у старшеклассников с нарушениями зрения (см. таблица 1).

Таблица 1.

Тематический план программы, направленной на формирование социальной зрелости старшеклассников с нарушениями зрения

№	Блок	Тема занятия	Кол-во часов
1	Самозаконность	Мои права и обязанности. На что имею право! Моя самозаконность и принципы жизни!	2
		Мои жизненно-смысловые ориентации: духовность, свобода, творчество, социальная активность!	2
		Я несу ответственность за страну, школу, семью, близких людей и себя!	2
2	Коммуникация	Я человек, индивид, личность и индивидуальность!	2

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

		Как построить систему взаимоотношений с социумом, природой и самим собой!	2
		Как научиться решать конфликтные ситуации и жить в комфортной социальной среде!	2
3	Субкультура	Моя подростковая субкультура: цели, мотивы, интересы, потребности и возможности	2
		Список важных лично-ориентированных и общественно-значимых дел.	2
		Чем занять в свободное время: учеба, общественный труд, чтение научной и художественной литературы, музыка, изобразительное искусство, спорт, волонтерство, духовная практика.	2
4	Ценностно-жизненные ориентации	Моя семья и полезно-значимый труд в настоящем и будущем: цели, мотивы, интересы, потребности, возможности	2

Реализация данного плана включала десять взаимосвязанных групповых занятий с элементами тренинга. Содержание каждого занятия включалось в один из пяти теоретико-практических модулей, имеющих определенную структуру и функции.

Первый, мотивационно-целевой модуль – «Я и класс», реализовывался в виде динамичных игровых упражнений и включал в себя объединение учащихся класса посредством объяснения темы занятия и задач, которые решались в ходе занятия. В процессе взаимодействия с обучающимися внедрялись педагогические условия для развития их мотивации, интересов и потребностей в выполнении социально-значимых ролей.

Второй, содержательный модуль – «Я и общество» состоял из: беседы, включающей осмысление обучающимися новой информацией, ключевых понятий на основе позитивного стиля взаимодействия всех участников занятия; мозгового штурма, в ходе которого происходило рождение оригинальных идей; ролевых и деловых игр, направленных на овладение навыков самоактивности каждого подростка; интерактивного обсуждения, в процессе которого происходило социальное взаимодействие участников группы для освоения нового знания или практического опыта; кейс-study, включающего групповое исследование социальных ситуаций, анализ личностно-значимой проблемы, поиск возможного и выбор лучшего решения.

Третий организационный модуль – «Мастер-класс взаимодействия» был направлен на развитие коммуникативных действий, навыков вербального общения со сверстниками и взрослыми, освоение социальных ролей и позитивного стиля поведения, совершенствование умений выполнять общественно-значимые дела. В рамках данного модуля применялись социально-ролевые игры, включающие «жизненно-смысловые» ситуации (Д.А. Леонтьев), решение которых предполагал поиск подростками с нарушениями зрения эффективных приемов взаимодействия друг с другом, преодоления трудностей и исправления ошибок в искусственно-созданной ситуации, а в дальнейшем - реальной жизни.

Содержание четвертого модуля «Социально-активная и творческая деятельность личности» позволяло активизировать способности подростков с нарушениями зрения в соответствии со смыслом ранее осмысленной учебной или жизненно-бытовой ситуацией. Для реализации данного модуля создавались специальные психолого-педагогические условия доброжелательности, поддержки, поощрения и положительной оценки результатов каждого участника группы. Этот модуль включал в себя такие организационно-содержательные формы, как:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– творческие игры, направленные на решение личностно-ориентированных проблемных задач, в основе которых лежали элементы социальной зрелости, позволяющие развивать критическое мышление и воображение в атмосфере группового взаимодействия;

– командные игры-соревнования, развивающие умения работать в коллективе и позволяющие достигать интегративного результата, вместе с тем, отстаивать свою позицию и устанавливать социальные контакты;

– игровые упражнения, направленные на развитие вариативности самостоятельных действий, в ходе которых происходило обсуждение необычных идей, оригинальных решений, отличающихся от традиционных.

Пятый результативный модуль – «Я-личность и индивидуальность». включал в себя осмысление результатов занятий, обсуждение того, что запомнилось и являлось актуальным в повседневной учебной и домашней жизни подростка с нарушениями зрения. Модуль позволял интегрировать положительный социально-значимый опыт и создать основу для дальнейшего развития социальной зрелости гражданина страны. Завершение занятия включало:

– обратную связь, направленную на освоение интеллектуальных и эмоциональных действий на происходящую действительность;

– обсуждение и описание социально-значимого опыта, полученного в процессе теоретико-практических занятий;

– обобщение результатов совместной учебно-воспитательной деятельности учителей, психолога и подростков с нарушениями зрения.

В результате опытно-экспериментальной работы с подростками с нарушениями зрения, в ходе апробации предложенной авторской программы, направленной на формирование их социальной зрелости, были получены следующие результаты. У старшеклассников с нарушениями зрения повысились мотивация и интерес к окружающей действительности, явлениям природы, социальным происходящим событиям, активной жизнедеятельности в процессе обучения и выполнения общественной работы. Испытуемые стали осознавать важность наличия в своей жизни хороших и верных друзей, ощущать свою роль в обществе. Используемые формы коррекционной работы способствовали изменению ценностно-смысловых ориентаций испытуемых, направленных на достижение значимых результатов формирования социальной зрелости у подростков с нарушениями зрения.

Выводы. Социальная зрелость подростков с нарушениями зрения представляет социально-психологическое образование, включающее сложную внутреннюю структуру: мотивацию к коммуникативному взаимодействию с социумом, природой и самим собой, учебно-познавательные и житейские интересы, потребности в духовно-нравственной и социально-активной деятельности, личностно-ориентированные возможности в реализации социально-значимых поступков и действий, направленных на повышения уровня самопознания и саморазвития на протяжении всей жизнедеятельности.

При рассмотрении социальной зрелости, как способности личностью реализовывать различные виды учебной и общественной деятельности, является возможным представить программу формирования социальной зрелости старшеклассника с нарушением зрения, включив в нее следующие элементы: во-первых, собственные цели, мотивы, потребности, способности, возможности и отношение учащихся к жизни и труду, во-вторых, наличие представлений о себе, своей миссии в жизни, выбранной профессии и сознательность ее выбора. Одним из важнейших проявлений социально-ориентированной деятельности выступает социальная активность и познавательный интерес. Критерием жизнедеятельности выступает наличие у личности системы ценностно-смысловых ориентаций, ее отношения к окружающему миру, природе, к другим людям, к себе самой. Основными параметрами преобразовательной, познавательной и ценностно-ориентационной и коммуникативной деятельности, является становление социальной зрелости подростка с нарушениями зрения,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

выступает уровень профессиональной компетентности и личностно-ориентированных качеств.

Литература:

1. Ермолаева М. В. Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения / М. В. Ермолаева. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – 376 с.
2. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 324 с.
3. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Литвак – СПб: КАРО, 2006. – 336 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учебное пособие для вузов / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 705 с.
5. Феоктистова В. А. Цели, содержание и пути социально-трудовой реабилитации слепых / В. А. Феоктистова // Сборник по реабилитации слепых / Под ред. А. Г. Литвак. – М., 1982. – С.12-19.

УДК: 37.091

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ

Глухов Илья Юрьевич,
обучающийся 1 курса

кафедры изобразительного искусства и дизайна,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Научный руководитель: Проботюк Людмила Олеговна,
ассистент кафедры психолого-педагогического и специального образования
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. Данная статья посвящена изучению психолого-педагогических аспектов развития детского изобразительного творчества у лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В статье рассматривается вопрос о значимости изобразительного творчества в развитии детей с ОВЗ, а также о том, как психологические и педагогические факторы влияют на их творческие способности и восприятие художественных произведений. Также описываются специфические методы и подходы, которые помогают развивать и стимулировать изобразительное творчество у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: ограничение возможности здоровья, педагог, психолог, творчество, подходы, методы, аспекты.

Annotation. This article is devoted to the study of psychological and pedagogical aspects of the development of children's visual creativity in people with disabilities. The article examines the importance of visual creativity in the development of children with disabilities, as well as how psychological and pedagogical factors affect their creative abilities and perception of works of art. It also describes specific methods and approaches that help to develop and stimulate visual creativity in children with disabilities.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Keywords: limitation of health opportunities, teacher, psychologist, creativity, approaches, methods, aspects.

Введение. Детское изобразительное творчество – это одна из важных сфер развития ребенка, способствующая его эмоциональному, когнитивному и психомоторному развитию. Однако, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) часто сталкиваются с трудностями в процессе развития своего изобразительного таланта. Детское изобразительное творчество играет важную роль в развитии детей, помогая им выражать свои мысли, чувства и восприятие мира через рисунки, живопись и другие виды художественной деятельности. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) изобразительное творчество может стать не только средством самовыражения, но и эффективным инструментом развития и реабилитации.

Развитие изобразительного творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является важным аспектом их комплексной реабилитации и социализации. Творчество не только способствует развитию их художественных способностей, но и оказывает положительное влияние на когнитивные, эмоциональные и коммуникативные сферы. Изобразительное творчество является важной составляющей развития ребенка и позволяет ему выразить свои мысли, эмоции и фантазии. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) развитие изобразительного творчества имеет особую значимость, так как оно способствует развитию их воображения, моторики, эмоциональной сферы и коммуникативных навыков. Поэтому в данной статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты развития детского изобразительного творчества для лиц с ОВЗ, а также предлагаются эффективные методики и подходы, способствующие развитию творческого потенциала таких детей.

Изложение основного материала исследования. Анализ психологических особенностей детей с ОВЗ, таких как задержка психомоторного развития, нарушения в сфере эмоциональной адаптации, аутизм и другие. Особое внимание уделяется изучению специфических трудностей, с которыми сталкиваются данные дети в процессе изобразительного творчества [1, с. 45]. Обсуждение вопросов о значимости изобразительного творчества для развития детей с ОВЗ. Изобразительное творчество позволяет им выразить свои мысли и эмоции, развить воображение и креативность. Кроме того, оно способствует формированию коммуникативных навыков, улучшению моторики и развитию эмоциональной сферы. Изучение и анализ художественных произведений также помогает детям с ОВЗ развивать свои когнитивные способности и улучшать восприятие окружающего мира.

Психологические и педагогические факторы, которые влияют на развитие изобразительного творчества детей с ОВЗ. Одним из таких факторов является индивидуальный подход к каждому ребенку, учет его особенностей и потребностей. Также важным является создание поддерживающей и стимулирующей обстановки, включающей в себя доступность материалов и инструментов для творчества, а также позитивную обратную связь и похвалу за достижения [3, с. 88].

Для детей с ОВЗ изобразительное творчество может иметь особое значение в психологическом развитии. Через художественную деятельность дети могут выразить свои эмоции, развить воображение, улучшить моторику и координацию движений. Рисование и лепка могут стать способом для детей с ОВЗ общаться с окружающим миром и самовыражаться, что способствует развитию их личности [5].

Изобразительное творчество для лиц с ОВЗ имеет ряд психологических особенностей:

1. Затруднения в восприятии и переработке зрительной информации. Нарушения зрения, координации и двигательных функций могут затруднять детям восприятие формы, цвета и пространственных отношений.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

2. Особенности внимания и памяти. У детей с ОВЗ часто наблюдаются проблемы с концентрацией внимания, кратковременной и долговременной памятью.

3. Эмоциональные и поведенческие нарушения.

Творчество может служить средством выражения и регулирования эмоций, а также способом социализации детей с ОВЗ.

Педагогический подход к развитию детского изобразительного творчества для детей с ОВЗ должен быть индивидуализированным и адаптированным к их особенностям. Педагоги должны учитывать специфику каждого ребенка, его потребности и возможности, создавать условия для творческого самовыражения и развития художественных навыков [4].

Для эффективного развития изобразительного творчества у лиц с ОВЗ необходимо учитывать их индивидуальные особенности и использовать специальные педагогические подходы:

1. Адаптация методов и материалов. Подбор техник и материалов, соответствующих уровню развития и возможностям детей.

2. Индивидуализация обучения. Учет темпа, стиля и предпочтений каждого ребенка.

3. Создание благоприятной творческой среды. Предоставление безопасного и стимулирующего пространства для творчества.

4. Использование вспомогательных средств. Использование увеличительных приборов, подставок, адаптированных кистей и красок для детей с нарушениями зрения или двигательных функций.

5. Сотрудничество с родителями и специалистами. Вовлечение родителей и специалистов в процесс обучения и оказание им поддержки.

Развитие изобразительного творчества у лиц с ОВЗ оказывает ряд положительных эффектов:

1. Когнитивное развитие. Улучшение зрительного восприятия, памяти, внимания и мышления.

2. Эмоциональное развитие. Снятие эмоционального напряжения, выражение эмоций и развитие самооценки

3. Коммуникативное развитие. Создание возможности для общения с другими людьми через художественные образы.

4. Социализация. Формирование навыков сотрудничества, общения и самовыражения.

Для развития детского изобразительного творчества для лиц с ОВЗ можно предложить следующие рекомендации:

Использовать специальные материалы и инструменты: например, использовать специальные карандаши или краски, которые могут быть более доступными для лиц с физическими ограничениями.

Создавать индивидуальные проекты: например, создавать индивидуальные проекты, которые учитывают потребности и интересы каждого ребенка.

Использовать визуальные средства: например, использовать картинки или фотографии для создания изображений.

Использовать игры и упражнения: например, использовать игры и упражнения, которые помогают развивать мелкую моторику и координацию движений.

Использовать коллективные проекты: например, участие в коллективных проектах, которые позволяют детям взаимодействовать друг с другом и учиться у других.

Специфические методы и подходы, которые могут помочь развивать и стимулировать изобразительное творчество у детей с ОВЗ. К ним относятся использование специальных техник и материалов, адаптация заданий под особенности каждого ребенка, использование интерактивных и игровых форм обучения. Также важно проведение индивидуальной и групповой работы, где дети могут обмениваться опытом и вдохновлять друг друга [7, с. 166].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Важность роли педагога и семьи в процессе развития изобразительного творчества у детей с ОВЗ. Педагоги получают рекомендации и советы по взаимодействию со своими маленькими учениками, а также по созданию благоприятной образовательной среды для развития их творческого потенциала. Также, обсуждаются вопросы обучения и поддержки со стороны семьи, которые также играют важную роль в успешном развитии изобразительного творчества детей с ОВЗ [6, с. 93].

Изучение и развитие детского изобразительного творчества у детей с ОВЗ имеет особенное значение в психологическом и педагогическом плане. Организация занятий и работ на развитие художественных способностей таких детей требует специфических подходов и методик [2, с. 123].

Учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка с ОВЗ, необходимо создавать условия для развития их творческого потенциала, учитывая их специфические особенности, в том числе уровень развития моторики, восприятия и эмоциональной сферы.

Процесс развития детского изобразительного творчества у лиц с ОВЗ требует внимательного психологического сопровождения и поддержки со стороны педагогов и специалистов в сфере образования и реабилитации.

На педагогическом фронте адаптация методов обучения для детей с ограниченными возможностями имеет решающее значение для развития визуального творчества. Преподаватели должны осознавать разнообразные потребности и стили обучения своих учеников и соответствующим образом изменять стратегии обучения. Это может включать предоставление мультисенсорного опыта, разбиение задач на выполнимые шаги или использование вспомогательных технологий для облегчения обучения. Кроме того, использование специализированных инструментов и ресурсов, таких как адаптивные художественные материалы или коммуникационные доски, может создать инклюзивную и доступную среду обучения для детей с ограниченными возможностями. Сотрудничество педагогов, терапевтов, психологов и родителей также имеет важное значение для развития визуального творчества. Работая вместе, заинтересованные стороны могут обмениваться идеями, координировать действия и создавать целостный подход к обучению, который поддерживает общее развитие детей с ограниченными возможностями.

Проблемы и будущие направления развития изобразительного творчества детей с ограниченными возможностями охватывают целый ряд проблем, которые необходимо решить. Одной из серьезных проблем является борьба с социальными представлениями и стереотипами, которые могут ограничивать возможности детей с ограниченными возможностями заниматься творческой деятельностью. Эти барьеры можно преодолеть, повышая осведомленность, пропагандируя инклюзивные практики и демонстрируя творческие способности детей с ограниченными возможностями. Повышение доступности художественного образования для детей с ограниченными возможностями является еще одной важной областью для улучшения. Это предполагает не только обеспечение физического доступа к художественным материалам и пространствам, но и обеспечение того, чтобы подходы к обучению были адаптированы к разнообразным потребностям учащихся. Заглядывая в будущее, крайне важно определить направления дальнейших исследований и инноваций в области визуального творчества для детей с ограниченными возможностями. Изучая новые методы, технологии и вмешательства, мы можем продолжать улучшать наше понимание и поддерживать творческое развитие всех детей, независимо от их способностей [1, с. 66].

Выводы. Изобразительное творчество имеет большое значение в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. Оно способствует развитию их эмоциональной сферы, моторики, коммуникативных навыков и когнитивных способностей. Для успешного развития изобразительного творчества у детей с ОВЗ необходимо учитывать их

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

индивидуальные особенности и потребности, создавать поддерживающую и стимулирующую обстановку, а также использовать специальные методы и подходы. Дальнейшие исследования в этой области могут помочь улучшить психолого-педагогическую поддержку и развитие детей с ОВЗ через изобразительное творчество.

Литература:

1. Андреевских С. Г. Школа для всех / С. Г. Андреевских // Материалы Международной научно-практической конференции «Проблемы современной школы и пути их решения: инклюзивное образование» / под ред. Ануфриева С. И., Ахметовой Л. В. Томск, 2008. – 70 с.
2. Горшкова М. В. Особенности обучения изобразительной деятельности детей с ОВЗ, интеллектуальными нарушениями и РАС / М. В. Горшкова, О. И. Романова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 5 (400). – С. 379-381.
3. Иванова Е. В., Мищенко Г. В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Иванова, Г. В. Мищенко. – М.: Нац. кн. центр, 2016. – 112 с.
4. Изобразительная деятельность и ручной труд на уроках в начальной школе: методическое пособие по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. – Б.: 2020. – 73 с.
5. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т. Г. Казакова. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006.
6. Каменева М. П. Взаимодействие родителей и детей с ОВЗ на занятиях по изобразительному и декоративно-прикладному творчеству как возможность развития родительской компетентности (из опыта работы клуба «Учимся, чтобы учить») / М. П. Каменева, Л. Ю. Баскова. – Текст: непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. – С. 195-197.
7. Кружилина О. А. Методы изобразительного искусства для детей с особыми образовательными возможностями / О. А. Кружилина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 13 (355). – С. 267-269.

УДК: 377.36

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Голикова Елена Михайловна,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры теории и методики спортивных дисциплин,
адаптивной физической культуры и медико-биологических основ
физического воспитания,
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург

Аннотация. За последнее десятилетие в России наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями. Факторы, влияющие на рост детской инвалидности, разнообразны. Для работы с различными нозологическими группами образовательные организации должны готовить специалистов, ориентированных и готовых к вовлечению в процесс обучения и воспитания данной категории детей. Адаптивное физическое воспитание – это значимое социальное явление, включающее в себя виды, обеспечивающие социальную, культурную, образовательную, реабилитационную, рекреационную и

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

спортивную социальную интеграцию.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, адаптивная физическая культура, инклюзия. **Annotation.** Over the last decade in Russia there has been an increase in the number of children with disabilities. The factors influencing the growth of children's disability are diverse. To work with different nosological groups, educational organisations should train specialists who are oriented and ready to be involved in the process of education and upbringing of this category of children. Adaptive physical education is a significant social phenomenon, which includes types that provide social, cultural, educational, rehabilitation, recreational and sports social integration.

Keywords: persons with disabilities, adaptive physical education, inclusion.

Введение. Потребность в подготовке специалистов к работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью обоснована ростом данной категории населения в стране. Сохраняющаяся тенденция численности детей с ОВЗ и инвалидностью создает серьезные социально-экономические и психологические проблемы. Проблема инвалидизации и хронификации детского населения является актуальной проблемой современности [1]. Повышение данных социальных показателей влияет на профессиональную ориентацию молодежи, снижая доступность в выборе профессии, возможности службы в вооруженных силах РФ. Обучение и воспитание детей с ОВЗ и инвалидностью является важной государственной задачей, направленной на социализацию и профессиональное обучение данной категории населения, с учетом индивидуальных возможностей. В данном контексте следует отметить, что людей с ОВЗ и инвалидностью следует приобщать к профессиональной и культурно-бытовой деятельности. Детская инвалидность не обусловлена одной причиной, факторов, влияющих на рождение ребенка с ОВЗ и инвалидностью много, воздействие их не однородно. Отмечаются как врожденные, так и приобретенные заболевания, влияющие на жизнь детей с особыми образовательными потребностями. Для дифференцированного сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в совместном образовательном процессе реализуется инклюзия. Инклюзивное образование дает возможность обучаться вместе всем детям, независимо от заболевания, возраста, языка, национальности. Специалист, умеющий профессионально распределить учебный и воспитательный процесс обеспечит эффективность инклюзивного образования, в котором нет главного и второстепенного, а в основе всего стоит «человек». Адаптивная физическая культура имеет значительный опыт работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью. Ежегодно расширяются направления работы в области адаптивной физкультурно-спортивной деятельности. Ребенку, не посещающему образовательную организацию, но обучающемуся в инклюзивной среде, возможно, дифференцированно подобрать вид адаптивной физической культуры. Средства и методы адаптивной физической культуры доступны ему с учетом нозологии, с помощью которых возможно достичь оптимальных образовательных результатов.

Профессиональная подготовка будущего специалиста по адаптивной физической культуре заключается в сформированности компетенций, соответствующих профилю подготовки. Определить готовность работы в инклюзивном образовании возможно по знаниям, умениям и навыкам работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Знать особенности и отличия психофизического развития нозологических групп, средства и методы обучения и воспитания, иметь определенные личностные качества, обеспечивающие мотивацию к деятельности в инклюзии. Для работы с людьми с ОВЗ и инвалидностью, специалист должен овладеть мотивационными, когнитивными, деятельностными, креативными компонентами [2]. Компоненты формируются при условии набора дисциплин учебного плана. В процессе обучения будущий специалист по адаптивной физической культуре осваивает универсальные, общепрофессиональные и профессиональные

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

компетенции. В последующем, работая в инклюзивной среде, он свободно использует полученные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала исследования. Деятельность специалиста по адаптивной физической культуре может реализовываться как в системе образования, так и здравоохранении, физической культуре и спорте, в социальных сферах. Инклюзивное образование требует умение работать как с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, так и без особенностей в развитии. Система подготовки специалистов пошла по пути двойных профилей. В данном случае это физическая культура и дополнительное образование адаптивная физическая культура. При овладении набором знаний и умений проектировать программы обеспечения образовательного процесса независимо от особенностей обучающихся, специалист по адаптивной физической культуре способен создать инклюзивное пространство, в котором принимают участие все обучающиеся.

Подготовка специалистов для работы с людьми с ОВЗ и инвалидностью включает в себя программы модулей, разработанных федеральным государственным образовательным стандартом, а также моделями, разработанными образовательной организацией («физическая культура» и «адаптивное физическое воспитание»). Каждый из модулей обеспечивает последовательное овладение набором компетенций, для работы в системе инклюзивного образования. Значительную часть знаний по обучению и воспитанию людей с ОВЗ и инвалидностью, студенты приобретают в модуле адаптивное физическое воспитание. Изучение особенностей психофизического развития людей различных нозологических групп в онтогенезе, позволяет освоить механизмы коррекции выявленных нарушений в физическом и двигательном развитии. На практико-ориентированных занятиях будущие специалисты погружаются в непосредственную деятельность. За период обучения в вузе студент проходит практику, как общеобразовательных организациях, так, и, специальных (коррекционных). Вуз заключает договора с базовыми школами и реабилитационными центрами. Студенты включаются в практическую работу по проекторам, реализуемым в Центрах развития детей с синдромом Дауна («Солнечный круг» г. Оренбург), для детей с расстройством аутистического спектра действия (АВА Центр «Потенциал» г. Оренбург), Санаторий «Дубова роща», для детей с детским церебральным параличом и т.д. Большое значение играет практико-ориентированная деятельность, включающая будущего специалиста в волонтерское движение «На равных». С первого по пятый курс, каждый студент осуществляет добровольческую деятельность. Участники движения организуют и проводят физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия. В течение года реализуется более тридцати мероприятий. Ряд мероприятий проводятся ежегодно с 2014 года, они вошли в программу внеучебной деятельности:

- инклюзивный фестиваль «Папа, Мама, Я – спортивная семья», для семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, независимо от нозологии;
- спортивные праздники «Спартианские игры» и «ЛИНиЯ – здоровья» для детей и взрослых с синдромом Дауна;
- физкультурно-оздоровительный фестиваль «Феникс», для студенческой молодежи вузов и сузов, с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;
- первенства и чемпионаты области по настольному теннису, легкой атлетике, хоккею-следж и т.д.

Практико-ориентированная работа позволяет будущему специалисту по завершению обучения включиться в систему инклюзивного образования, где в едином образовательном пространстве взаимодействуют обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью, и без заболеваний. Будущий специалист по адаптивной физической культуре учится проектировать и конструировать программы для сопровождения обучающихся как в процессе урока, согласно Приказа Минобрнауки России от 19.12.2014г. № 1598 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35847) и Приказа Минобрнауки России от 19.12.2014г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35850). Разработка программ для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в инклюзивном образовании, позволяет организовать физкультурно-спортивную работу, в рамках учебной деятельности, внеучебной и внеурочной. Проектируют будущие специалисты по адаптивной физической культуре и мероприятия оздоровительной и физкультурно-спортивной направленности, которые в последующем транслируют на образовательных площадках региона.

Выводы. Практико-ориентированная подготовка будущего специалиста по адаптивной физической культуре направлена на погружение в физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую работу. Теоретические аспекты учебно-образовательного процесса, обеспечивают знаниями в области особенностей развития лиц с ОВЗ и инвалидностью, приемами организации инклюзивной образовательной среды. Знания теории и организации адаптивной физической культуры ориентированы на умение подобрать условия для активного образа жизни независимо от заболевания. Частные методики адаптивной физической культуры ориентируют на получение знаний и умений использования средств и методов развития двигательных качеств и способностей, с учетом основного диагноза, вторичных отклонений и сопутствующих заболеваний. Умение организовывать и проводить физкультурно-оздоровительное и спортивно-массовое мероприятие формируют способности применять их в практической работе, взаимодействуя со всеми участниками инклюзивного пространства.

Литература:

1. Баранов А. А. Состояние здоровья детей и подростков в современных условиях: проблемы, пути решения / А. А. Баранов // Российский педиатрический журнал, 2014. № 1. – С. 5-8.
2. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. Заведений / В. В. Лебединский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.

УДК: 376.4

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Голубева Галина Геннадьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии,
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург

Зеленская Юлия Борисовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии,
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе развития системы образования. Анализируются понятия «социализация» и «интеграция». Охарактеризованы

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

условия организации инклюзивного обучения, учитывающие специальные образовательные потребности различных групп детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальные условия обучения.

Annotation. The article discusses the issues of organizing inclusive education for children with disabilities at the present stage of the development of the education system. The concepts of «socialization» and "integration" are analyzed. The conditions of the organization of inclusive education, considering the special educational needs of various groups of children with disabilities, are characterized.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, special learning conditions.

Введение. На современном этапе главной целью системы образования, как массового, так и специального является создание условий, способствующих качественной интеграции в общество всех детей вне зависимости от особенностей их развития.

Проблема социализации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья сегодня актуальна как в научном, так и в практическом плане, т.к. необходимо находить новые организационные формы взаимодействия обучающихся в условиях инклюзивного воспитания и обучения.

Выготский Л.С. один из первых, кто указывал на то, что любой дефект будет приводить к нарушению социализации ребенка: «непосредственное следствие дефекта – снижение социальной позиции ребенка; дефект реализуется как социальный вывих» [2, с. 13].

Преодолеть «социальный вывих» и интегрировать ребенка сначала в образовательный процесс, а потом и в культуру общества можно используя «обходные пути». Под «обходным путем» Л.С. Выготский понимал изменение в целом образовательного процесса.

Изложение основного материала исследования. Современные тенденции реформирования образования имеют социальную направленность воспитания, поэтому весь образовательный процесс строится с учетом индивидуально-личностного подхода [6].

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет нарушения в физическом и (или) психическом развитии, что препятствует усвоению им образования без создания особых условий обучения и воспитания. К таким условиям, прежде всего относится адаптация содержания образования.

Для успешной реализации задач получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья приказом Министерства Просвещения Российской Федерации были утверждены федеральные адаптированные основные образовательные программы (ФАОП) для детей дошкольного и школьного возраста [7]. ФАОП дошкольного образования регламентирует основные положения образования детей, имеющих особые образовательные потребности: дошкольников с нарушениями речи, интеллектуальной недостаточностью, двигательными нарушениями, аутизмом, кохлеарной имплантацией и ТМНР.

ФАОП начального основного образования также включает в себя дифференцированные требования к содержанию образования и рассматривает условия для получения образования детьми школьного возраста с ОВЗ различных нозологических групп [8].

Содержание данных программ обеспечивает соблюдение единых требований к образованию и воспитанию детей с ОВЗ на всей территории Российской Федерации.

Для эффективности инклюзивного обучения необходимо, чтобы в учреждении были созданы определённые условия, учитывающие специальные образовательные потребности различных групп детей с ограниченными возможностями здоровья [1]. Организация образовательного пространства для детей с нарушением зрения предусматривает необходимость активного взаимодействия ребенка с социумом и насыщенность предметно-

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

практической деятельности с привлечением различных анализаторов, строго дозированную зрительную нагрузку, преимущественное развитие речеслуховой памяти. Таким детям необходимо оказывать помощь, связанную с ориентировкой и перемещением в пространстве образовательной организации. Общение с данным ребенком предполагает использование педагогом значительного количества комментариев, точность высказываний, инструкций и описаний, использование методов обучения через прикосновение или слух с прикосновением, соблюдение требований к дидактическому материалу.

В отношении детей с нарушениями слуха необходимо создавать условия, стимулирующие полноценное взаимодействие ребенка с нормально слышащими сверстниками с целью организации наиболее полной адаптации в коллективе. В ходе образовательного процесса педагог должен осуществлять постоянный контроль понимания таким ребенком инструкций и заданий до их выполнения, соблюдать необходимые методические требования к собственной речи, обеспечить оптимальную слышимость и понимание обращенной к ребенку речи за счет своего местоположения относительно ребенка и громкости речи. Организация образовательного пространства слабослышащего ребенка также предусматривает использование индивидуальных дидактических пособий, стимулирование слухо-зрительного внимания, привлечение внимания к артикуляции обращенной речи (чтение с губ).

Специальные условия обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра предполагают наличие ориентированной на конкретного ребенка специальной подготовки к обучению, постепенного и четко дозированного введения ребенка в условия совместного обучения и воспитания со сверстниками, а также формирование определенных условий, наличие которых обеспечивает ребенку с аутизмом сенсорный и эмоциональный комфорт. В связи с этим, организация и дальнейшее развитие положительного эмоционального контакта с ребенком с РАС, является одной из задач педагогической работы, позволяющей оказать такому ребенку своевременную помощь в осуществлении коммуникативного взаимодействия и принятии образовательной ситуации, в соотношении темпа работы детского коллектива с индивидуальным темпом ребенка.

Большая часть обучающихся, входящих в группу детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, представлена детьми с церебральным параличом. Реализация особых условий обучения и воспитания в отношении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата предусматривает наличие безбарьерной среды, следование рекомендациям по ортопедическому режиму и режиму нагрузок в течение дня, осуществление помощи в реализации навыков самообслуживания и гигиены, эргономика мебели с учетом потребностей ребенка.

Организация в образовательном учреждении специальных образовательных условий для детей с тяжелыми нарушениями речи предполагает прежде всего использование вариативных форм работы, учитывающих специфику речевого недоразвития и структуру речевого дефекта, организацию предметно-пространственной развивающей среды, содержание которой опирается на учет особенностей детей с речевой патологией, проведение логопедических занятий по коррекции нарушений речи, и, в ряде случаев, проведение коррекционных занятий с психологом [3].

Образовательный процесс детей с интеллектуальной недостаточностью также предусматривает создание ряда специальных условий, обеспечивающих освоение детьми образовательной программы. К этим условиям может быть отнесено применение соответствующих потребностям и возможностям детей данной категории технологий, форм и приемов работы, проведение коррекционных занятий, адаптацию содержания обучения с учетом определения достаточного и необходимого уровня получения знаний, использование адекватных, понятных ребенку способов оценки его достижений, организацию

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

коммуникативного взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности с учетом имеющихся у детей особенностей общения [4].

Необходимо отметить, что соблюдение специальных образовательных условий, соответствующих образовательным потребностям разных категорий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья должно быть предусмотрено не только в образовательной модели основного, но и дополнительного образования, что обеспечит наиболее полную интеграцию таких детей в среду сверстников [5].

Независимо от категории детей с ограниченными возможностями здоровья при организации инклюзивного обучения в образовательной организации необходимо обеспечить реализацию комплекса коррекционно-развивающих занятий, формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ у нормально развивающихся детей и их родителей. В структуре инклюзивного образовательного процесса особое внимание специалистов должно быть направлено на формирование атмосферы эмоционального комфорта для детей с ограниченными возможностями здоровья, создание особых взаимоотношений между детьми в русле сотрудничества и принятия особенностей каждого ребенка.

Выводы. Таким образом, для эффективности инклюзивного обучения необходимо включение обучающихся с ОВЗ (независимо от вида нарушения) в среду сверстников не только в процессе непосредственного обучения, но и во время внеурочной деятельности.

Такое включение достигается специалистами службы сопровождения за счет организации поддержки не только обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и нормотипичных обучающихся, так как эта категория обучающихся также должна быть подготовлена к инклюзивному обучению. При этом организация тесного взаимодействия с родителями и законными представителями как обучающихся с ОВЗ, так и нормально развивающихся детей через просветительскую деятельность и повышение их психолого-педагогических компетенций представляется немаловажным моментом в результативности этого включения.

Литература:

1. Баринаева Е. Б. Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях: учебное пособие для вузов / Е. Б. Баринаева. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 97 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Том 5. / Под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983.
3. Голубева Г. Г. Возможности расширения информационно-образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения / Г. Г. Голубева // Информационно-образовательное пространство особого ребенка. Материалы XXIII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Дети и информационное пространство». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – С. 39-42.
4. Голубева Г. Г., Чабан Ю. С. Особенности коммуникации детей с различными формами интеллектуальной недостаточности / Г. Г. Голубева, Ю. С. Чабан // Теория и практика специального и инклюзивного образования: сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – С. 99-103.
5. Зеленская Ю. Б. Возможности инклюзивного обучения в системе дополнительного образования детей / Ю. Б. Зеленская // Методические рекомендации и материалы для педагогических работников / авт.-сост. Огановская Е. Ю. – ГБНОУ Дворец учащейся молодежи, 2021. – С.53-57.
6. Зеленская Ю. Б. Технологии индивидуализации образовательного процесса в условиях инклюзивного обучения / Ю. Б. Зеленская // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сборник научных статей/ Под общ. ред. И. В. Прищеповой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – С.167-170.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрирован Минюстом России 21 марта 2023 г., регистрационный № 72654).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

УДК: 376.2+796

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В АДАПТИВНОМ СПОРТЕ

Горбунова Валерия Романовна,
обучающаяся 2 курса магистратуры
направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Научный руководитель: Макаренко Юлия Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора по воспитательной работе,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитания активных и инициативных граждан, настоящих лидеров своей страны. Максимальный потенциал для развития лидерских качеств есть у спорта, поскольку – это один из любимых видов активности студенческой молодежи независимо от состояния здоровья, наличия или отсутствия особых возможностей здоровья. Оптимальным средством для развития лидерских качеств студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья является адаптивный спорт. Выделены наиболее распространенные виды адаптивного спорта в соответствии с нозологиями.

Ключевые слова: лидерские качества, адаптивный спорт, студенческая молодежь, ограниченные возможности здоровья.

Annotation. The article examines the problem of educating active and proactive citizens, real leaders of their country. Sport has the maximum potential for developing leadership qualities, since it is one of the favorite types of activity of student youth, regardless of health status, the presence or absence of special health conditions. The optimal means for developing the leadership qualities of students with disabilities is adaptive sports. The most common types of adaptive sports are identified in accordance with nosologies.

Keywords: leadership qualities, adaptive sports, student youth, limited health opportunities.

Введение. Современное общество ощущает острую потребность в активных и инициативных молодых людях как строителях будущего своей страны. В связи с этим особую актуальность получает в современных условиях проблема формирования лидерских качеств студенческой молодежи, способности повести за собой, принимать адекватные ответственные решения, действовать в условиях неопределенности, решать задачи различного уровня

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

сложности. Спорт является общеплюбимым занятием студенческой молодежи независимо от состояния здоровья, ограниченных возможностей здоровья и наилучшим образом способствует развитию лидерских качеств, формирует философию и психологию победителя. Ввиду этого в современном российском обществе все больше актуализируется проблема развития лидерских качеств студенческой молодежи в адаптивном спорте.

Изложение основного материала исследования. Одной из важных задач высшей школы является воспитание активных граждан и лидеров, развитие лидерских качеств у современной молодежи, поскольку именно молодежь одна из активных и многочисленных категорий населения страны. Различные аспекты проблемы развития студенческого лидерства и его роли в социально-экономическом развитии страны все чаще и чаще поднимаются в современном обществе.

Психологические аспекты спорта, в том числе и командных его видов, направлены на формирование 4К-компетенций: коммуникации, критического мышления, командной работы, креативности. Сформированность данных компетенций благоприятно влияет на формирование и развитие личности в целом. Данные компетенции необходимы студенческой молодежи в дальнейшей профессиональной деятельности, работе в новом коллективе на первом рабочем месте. В спорте развиваются лидерство, способность быстро принимать решения, ответственность за команду в целом и за отдельных игроков, умение распределять обязанности, инициатива, умение убедить, мотивировать и нацелить на достижение результата [2; 3].

Адаптивная физическая культура позволяет лицам с ограниченными возможностями здоровья улучшить свое психофизическое здоровье, приучить свой организм к регулярным физическим нагрузкам, осознавать возможности и ресурсы своего организма и бережно к ним относиться; мотивирует к здоровому образу жизни и популяризирует его в студенческой среде.

Адаптивный спорт – один из шести видов адаптивной физической культуры, предназначенный для лиц с особыми возможностями здоровья. Адаптивный спорт позволяет лицам с ОВЗ к нему приспособиться, адаптироваться и им заниматься. Он носит не только реабилитационный, рекреационно-оздоровительный, но и соревновательный характер, направлен на достижение максимально высоких спортивных результатов.

Рекреационно-оздоровительное направление адаптивного спорта включает занятие лиц с ограниченными возможностями здоровья в спортивных секциях, реабилитационных центрах. В целом данное направление ориентировано на привлечение лиц с ограниченными возможностями здоровья и популяризацию активного образа жизни в движении и здорового образа жизни.

Соревновательное направление в спорте высших достижений включает соревнования, участие в первенствах для спортшкольников и членов спортивных клубов; включает параолимпийское, сурдлимпийское, специальное олимпийское движение.

«Лица с отклонениями в состоянии здоровья» – представляет собой собирательный термин, объединяющий в себе, независимо от вида заболевания:

- инвалидов I, II, III группы (после 18 лет) и детей-инвалидов (до 18 лет),
- обучающихся с ограниченными возможностями здоровья,
- обучающихся и (или) студентов специальных медицинских групп [4].

Адаптивный спорт – вид адаптивной физической культуры, удовлетворяющий потребности личности в максимально возможной реализации своих способностей, сопоставлении их со способностями других людей, имеющих аналогичные проблемы со здоровьем, потребности в коммуникативной деятельности и, вообще, в самоактуализации [1; 5]. Основу адаптивного спорта составляют соревновательная деятельность и целенаправленная подготовка к ней.

Адаптивный спорт регламентируется рядом документов: Всероссийским реестром видов

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

спорта, Единой всероссийской спортивной классификацией, Федеральными стандартами спортивной подготовки по видам спорта, Федеральными государственными требованиями по предпрофессиональной подготовке, Правилами вида спорта, приказами Министерства спорта РФ (Перечень базовых видов спорта для субъектов Российской Федерации; Перечень учреждений и организаций, которым присвоено право включать в свое наименование слова: «олимпийский», «паралимпийский»; Единый календарный план межрегиональных, всероссийских и международных физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий; Положения о конкретных спортивных мероприятиях). Во всех нормативных документах представлены основные виды адаптивного спорта: спорт глухих, слепых, лиц с ПОДА, спорт лиц с интеллектуальными нарушениями.

Среди адаптивных видов спорта можно выделить легкую атлетику (для слепых и слабовидящих, ампутантов, лиц с ДЦП, параличом конечностей); тяжелую атлетику (для ампутантов, лиц с ДЦП, параличом конечностей); баскетбол (для колясочников); велоспорт (для слепых и слабовидящих, лиц с ДЦП и нарушениями опорно-двигательного аппарата); фехтование (для колясочников); футбол (для лиц с церебральным параличом); голбол (для слепых и слабовидящих); дзюдо (для лиц с нарушением зрения); плавание (для лиц с физическими ограничениями и нарушением зрения); стрельба из лука (для лиц с физическими недостатками и ДЦП); паралимпийские виды спорта: бочча (для лиц с ДЦП); следж-хоккей (для колясочников и ампутантов).

Так, в 2016 году в России появились первые три команды для детей по следж-хоккею. К 2024 году 35 следж-хоккейные команды есть в 23 регионах нашей страны. Возраст следж-хоккеистов от 7 до 20 лет. Ежегодно проводится конкурс грантов «Хоккей без барьеров». Совместно с Федерацией хоккея России реализуется проект «Молодежная сборная» с целью поддержки и профессионального роста талантливых хоккеистов. В России созданы и взрослые следж-хоккейные команды.

Рассмотрим специфику развития лидерских качеств студенческой молодежи в адаптивном спорте на примере следж-хоккея. Хоккей является одним из наиболее сложных в техническом плане видов спорта, поскольку он требует от хоккеиста «хорошей» техники катания, владения шайбой, точного броска, быстроты принятия нестандартных решений. С одной стороны, хоккеист должен в точности выполнить установку тренера, а с другой, в ходе игры часто возникают различные нестандартные ситуации, в которых хоккеисту часто приходится «брать» инициативу, игру на себя, ответственность за тот или иной игровой момент. Для победы в командных видах спорта нужны лидеры, с развитыми на высоком уровне лидерскими качествами, способные вести команду за собой, создавать и реализовывать моменты.

Выводы. Таким образом, развитию лидерских качеств студенческой молодежи, таких как: лидерство, оперативность, ответственность, инициативность, мотивированность, нацеленность на достижение результата. Выделены наиболее распространенные виды адаптивного спорта в соответствии с нозологиями: легкую атлетику (для слепых и слабовидящих, ампутантов, лиц с ДЦП, параличом конечностей); тяжелую атлетику (для ампутантов, лиц с ДЦП, параличом конечностей); баскетбол (для колясочников); велоспорт (для слепых и слабовидящих, лиц с ДЦП и нарушениями опорно-двигательного аппарата); фехтование (для колясочников); футбол (для лиц с церебральным параличом); голбол (для слепых и слабовидящих); дзюдо (для лиц с нарушением зрения); плавание (для лиц с физическими ограничениями и нарушением зрения); стрельба из лука (для лиц с физическими недостатками и ДЦП); параолимпийские виды спорта: бочча (для лиц с ДЦП); следж-хоккей (для колясочников и ампутантов).

Литература:

1. Брискин Ю. А. Адаптивный спорт [Текст] / Ю. А. Брискин, С. П. Евсеев,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

А. В. Передерий. – М.: Советский спорт, 2010. – 316 с.

2. Борисов Д. С., Поздняк В. М., Гладких А. С. Феномен лидерства в спорте / Д. С. Борисов, В. М. Поздняк, А. С. Гладких // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2009. – Т. 6. – № 10 (58). – С. 21-22.

3. Гуляев М. Д., Цветков С. А., Кулагин Б. П. Технологические основы лидерства в спорте высших достижений / М. Д. Гуляев, С. А. Цветков, Б. П. Кулагин // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2010. – № 9 (67). – С. 35-38.

4. Евсеев С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры / С. П. Евсеев. – М.: Спорт, 2016. – 616 с.

5. Махов А. С. Теория и практика управления развитием адаптивным спортом в России [Текст]: [монография] / А. С. Махов. – М-во образования и науки Российской Федерации, Шуйский фил., ФГБОУ ВПО «Ивановский гос. ун-т». – Шуя: Ивановский гос. ун-т, 2013. – 185 с.

УДК: 376.2

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Горбунова Наталья Владимировна,
доктор педагогических наук, профессор,
директор Гуманитарно-педагогической академии,
заведующий кафедрой педагогики и педагогического мастерства,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. В статье раскрывается сущность формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья, которую рассматриваем как готовность к сознательному практическому действию, предполагающему осознанное участие в жизни общества, выражение отношения к происходящему, умелое сочетание личных и общественных интересов. Выявлены особенности формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья: сложность и длительность процесса формирования активной гражданской позиции; знание истории своей страны и знакомство с культурным наследием; субъектность, предполагающая активную и сознательную включенность субъекта в дела и проблемы общества, базирующуюся на собственных убеждениях; необходимость учета состояния физического и психического здоровья студенческой молодежи с ОВЗ; учет личностных особенностей.

Ключевые слова: активная гражданская позиция, студенческая молодежь, ограниченные возможности здоровья.

Annotation. The article reveals the essence of the formation of an active civic position among students with disabilities, which we consider as a readiness for conscious practical action, which presupposes conscious participation in the life of society, expression of attitude to what is happening, and a skillful combination of personal and public interests. The features of the formation of an active civic position among students with disabilities have been identified: the complexity and duration of the process of forming an active civic position; knowledge of the history of your country and

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

familiarity with the cultural heritage; subjectivity, which presupposes the active and conscious involvement of the subject in the affairs and problems of society, based on one's own beliefs; the need to take into account the state of physical and mental health of students with disabilities; taking into account personal characteristics.

Keywords: active citizenship, student youth, limited health opportunities.

Введение. В современном мире в связи с возрастающим напряжением в обществе, обострением геополитической ситуации все больше и больше возрастает потребность в формировании у подрастающего поколения гражданско-патриотических качеств, гражданской активности, проявления активной гражданской позиции в жизнедеятельности страны и общества. В условиях нарастающей напряженности и кризиса наблюдается ухудшение состояния здоровья подрастающего поколения, соответственно увеличивается численность молодых людей с ограниченными возможностями здоровья. Ввиду увеличения численности лиц с ограниченными возможностями здоровья в студенческой среде эта особая категория требует разработки и моделирования на теоретическом, методологическом, методическом уровнях системы работы по формированию активной гражданской позиции в условиях вуза у студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала исследования. Прежде всего, рассмотрим сущность дефиниции «активная гражданская позиция» и выявим специфику ее проявления у студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации высшего образования.

Деятельность вуза, в том числе и в сфере воспитания, регулируется разработанной на государственном уровне нормативно-законодательной базой. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» одной из ключевых задач высшей школы является «формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни» [5].

Различные аспекты проблемы формирования гражданских качеств и активной гражданской позиции молодежи нашли отражение в трудах ученых: А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, А.С. Гаязова, А.В. Мудрика, Г.Н. Филонова [1; 3; 4; 6].

По определению Н.Б. Воронцовой, активная гражданская позиция трактуется как «характеристика личности, определяющая объем и глубину соответствующих знаний, готовность к участию в общественно значимой деятельности, сформированность гражданских, правовых и нравственных качеств, наличие опыта социально значимого поведения и деятельности, правильное отношение к себе и деятельности, миру и жизни общества в целом» [2, с. 90].

Активную гражданскую позицию рассматриваем как готовность к сознательному практическому действию, предполагающему осознанное участие в жизни общества, выражение отношения к происходящему в личном и общественном плане, умелое сочетание личностных и общественных интересов.

Структура активной гражданской позиции включает следующие компоненты: **социальная активность, гражданское самосознание и гражданские качества.**

Выделены особенности формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья:

- сложность и длительность процесса формирования активной гражданской позиции;
- знание истории своей страны и знакомство с культурным наследием;
- субъектность, предполагающая активную и сознательную включенность субъекта в дела и проблемы общества, базирующуюся на собственных убеждениях;
- необходимость учета состояния физического и психического здоровья студенческой молодежи с ОВЗ;
- учет личностных особенностей.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Важность и сложность решения задачи по формированию активной гражданской позиции студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья требует поиска особого подхода, особых методов и форм работы, которые бы, с одной стороны, учитывали психо-физиологические возможности, состояние психического и физического здоровья лиц с ограниченными возможностями здоровья, а, с другой стороны, обеспечивали бы их социальную активность, возможность проявления активной гражданской позиции, участие в жизни вуза, города, региона, страны.

Кроме того, глобальные изменения, происходящие в современном обществе, нивелирование традиционной системы ценностей, превалирование у современной молодежи материальной сферы над духовной, личных интересов над общественными также обуславливают необходимость поиска такого педагогического инструментария при формировании гражданской позиции молодежи, который бы отвечал требованиям современности и учитывал происходящие изменения. Таким образом, сегодня молодежь нельзя рассматривать вне общества и вне всех тех процессов и изменений, которые происходят в современном обществе, поскольку именно за молодежью будущее страны, именно молодежь создает фундамент для дальнейшего развития общества и государства. Кроме того, у современной молодежи достаточно хорошо развито критическое мышление, творчество, креативность, они достаточно хорошо используют возможности искусственного интеллекта как помощника во всех сферах жизнедеятельности человека, имеют прогрессивные опережающие современные идеи, направленные в будущее.

По мнению Н.Б. Воронцовой, «одной из важнейших задач воспитательной работы со студенческой молодежью в условиях современного высшего учебного заведения должно стать формирование гражданина, способного занимать активную гражданскую позицию в процессе жизнедеятельности, готового взять на себя всю полноту ответственности за свои действия и деятельно участвующего в социально-политической жизни страны» [2, с. 92].

Именно университет является сегодня местом, в котором наиболее массово представлена молодежная аудитория, которая социализируется в условиях вуза. Университет является тем координационным центром, в который обращаются за волонтерской и иными видами помощи со стороны молодежи социальные партнеры. Воспитательная задача вуза заключается в том, чтобы научить молодежь любить свою родину, знать историю своей страны, понимать и ориентироваться во всех процессах и событиях, происходящих в мире, в стране, в регионе, в городе; быть сопричастными к общим делам государства.

К сожалению, следует отметить, что социальную активность в студенческой среде проявляют порядка 10% обучающихся. Примерно такой же процент студентов ориентированы на себя, на получение повышенных стипендий, дополнительных бонусов и благ, т.е. проявляют личную активность. Около 80% студентов на сегодняшний день самостоятельно не проявляют активности, либо же не проявляют ее совсем даже при непосредственном или опосредованном воздействии со стороны куратора, педагогов, одногруппников, сверстников. Такая пассивная и безразличная позиция со стороны сверстников вызывает непонимание у активной молодежи.

В связи с этим отрадным является тот факт, что среди группы активных студентов есть обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, которые активно принимают участие во всех университетских, городских, республиканских, всероссийских мероприятиях, акциях, конкурсах.

Выводы. Активную гражданскую позицию рассматриваем как готовность к сознательному практическому действию, предполагающему осознанное участие в жизни общества, выражение отношения к происходящему в личном и общественном плане, умелое сочетание личностных и общественных интересов. Выделены особенности формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья: сложность и длительность процесса формирования активной гражданской позиции;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

знание истории своей страны и знакомство с культурным наследием; субъектность, предполагающая активную и сознательную включенность субъекта в дела и проблемы общества, базирующуюся на собственных убеждениях; необходимость учета состояния физического и психического здоровья студенческой молодежи с ОВЗ; учет личностных особенностей.

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-20453, <https://rscf.ru/project/24-28-20453/>»

Литература:

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути преодоления кризиса идентичности и построения гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
2. Воронцова Н. Б. Основные критерии и показатели уровня сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей / Н. Б. Воронцова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1(81). – С. 89–93.
3. Гаязов А. С. Образование как пространство формирования личности гражданина / А. С. Гаязов. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 284 с.
4. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пос. для студ. высш. учебн. Заведений / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 №2 73-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru>.
6. Филонов Г. Н. Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 24–29.

УДК: 378.146

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЕКЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Горобец Даниил Валентинович,
кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета туризма и гостеприимства
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Горобец Наталия Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии,
Стахановский колледж (филиал) ФГБОУ ВО «Луганский
государственный педагогический университет»,
г. Луганск

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки будущих учителей к работе с детьми с особыми возможностями здоровья; представлены различные взгляды на определение содержания и структуры профессиональной компетентности; раскрыты составляющие профессиональной компетентности будущих педагогов, способствующие эффективной реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, инклюзивное образование, дети

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

с особыми возможностями здоровья.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the problem of developing professional competence in the process of preparing future teachers to work with children with special health needs; different views on determining the content and structure of professional competence are presented; the components of the professional competence of future teachers are revealed, contributing to the effective implementation of inclusive education.

Keywords: professional competence, inclusive education, children with special health needs.

Введение. Согласно Конституции Российской Федерации и Закону «Об образовании в Российской Федерации» дети с ОВЗ имеют равное со всеми право на образование. Для реализации данных прав необходимы высококвалифицированные специалисты, которые способны рационально, взвешенно и творчески подходить к решению такого сложного задания. При этом они должны быть не только компетентны в своей педагогической деятельности, но и быть способными к социальной и профессиональной мобильности.

Кроме того, в национальном проекте «Образование» заявлена потребность в педагогах с высоким уровнем профессионального мастерства, способных к самореализации и саморазвитию. Все это ставит перед педагогическими учебными заведениями цель подготовки высоко эрудированного специалиста, который не только знает свой предмет, умеет передавать свои знания и опыт другим, но и готового к работе с детьми с особыми возможностями здоровья.

Одновременно современный этап социально-экономического и духовного развития Российской Федерации даёт значительный толчок к перенесению акцентов в образовательной парадигме со «знанимого» элемента на «лично-ориентированный», «гуманистический», что очень важно для работы с детьми с ОВЗ. Такой подход в центре всего учебно-воспитательного процесса ставит не столько систему знаний, умений и навыков, сколько личность каждого ученика, поиск эффективных путей его всестороннего развития, что является первоочередным заданием для учителя, который работает с разной категорией детей.

Общеизвестно, что традиционная система образования не отвечает современным требованиям. Именно поэтому обсуждение возможных путей обновления профессиональной подготовки педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ, улучшения условий развития их профессиональной компетентности приобретает особое значение.

Компетентность, в том числе и профессиональная, проявляется в непосредственной практической деятельности, ориентируясь на будущее. То есть, определяя подготовку будущего учителя как процесс профессионального и личностного развития, компетентным педагогом можно считать специалиста, который эффективно решает нетипичные профессиональные ситуации, умело соединяет традиционные методы обучения с инновационными, обладает способностью предвидеть изменения в образовательном процессе, всегда готов к собственному саморазвитию на протяжении всей жизни и постоянно этим занимается с целью повышения результативности жизненной и профессиональной деятельности. Именно эти положения являются ключевыми в определении основных целей получения студентами педагогического образования и дальнейшей профессиональной деятельности с разной категорией детей, в том числе с детьми с ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. Целью данной статьи является анализ особенностей профессиональной подготовки будущих учителей к работе с детьми с особыми возможностями здоровья, представить разные взгляды на определение содержания и структуры профессиональной компетентности, показать важность аутопсихологической и методической составляющих в подготовке педагогических кадров.

В работах отечественных и зарубежных исследователей отражены различные аспекты понятия «профессиональная компетентность». По мнению ученых, профессиональная

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

компетентность является сложным личностным образованием, которое объединяет комплекс знаний, практических умений, определенных свойств и качеств педагога, которые обеспечивают эффективное, вариативное, творческое построение учебно-воспитательного процесса. Так, Н. Мирза считает профессиональную компетентность «интегративным уровневым личностным образованием, которое предполагает мотивацию личностного и профессионального роста преподавателя и включает высокий уровень его теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической и практической подготовки, средства решения педагогических задач и критерии становления педагога-профессионала» [6].

Известный педагог и психолог Э. Зеер, рассматривая психолого-дидактические конструкты профессионального образования, определяет основные признаки профессиональной компетентности в образовательной практике, среди которых: многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность, абстрактность и критичность мышления, саморефлексия, многомерность. Профессиональная компетентность включает познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты [6]. Данные характеристики профессиональной компетентности формируются в процессе подготовки квалифицированного педагога и помогают ему продуктивно решать учебно-воспитательные задачи в работе с детьми, имеющими особые возможности здоровья.

В. Введенский на основе анализа работ Ю. Варданяна, В. Кан-Калика, К. Левитана, В. Сластенина и других ученых выделяет в структуре профессиональной компетентности пять основных составляющих:

1) коммуникативные компетентности, которые проявляются в эффективном взаимодействии с другими людьми вне профессиональной деятельности, а также со всеми участниками учебно-воспитательной системы, в том числе и детьми с ОВЗ;

2) информационные компетентности – ориентация в информационном пространстве, умение искать и находить необходимую информацию;

3) регулятивные компетентности – проявляются в планировании и постановке целей, стойкой активности в достижении результатов с обязательным оцениванием и рефлексией;

4) интеллектуально-педагогические компетентности – способность выполнять все логические действия (анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и конкретизация), а также способность поддерживать стойкость и критичность, логичность и эвристичность мышления;

5) операциональные компетентности – набор принципов, методов, способов, инструментария, которые необходимы педагогу для успешной реализации профессиональной деятельности. К этому виду компетентностей принадлежат прогностические, проектные, методические, организаторские, педагогической импровизации и экспертные компетентности [3].

Другая группа ученых (И. Гребенев, Н. Кузьмина, А. Маркова, Н. Мирза, В. Сафонова и другие) относят к структуре профессиональной компетентности научно-теоретическую, специально-педагогическую, методическую, психолого-педагогическую, социально-психологическую, предметную, личностную, дидактическую и другие виды компетентностей.

В научных кругах вопрос структуры профессиональной компетентности будущего педагога на сегодняшний день остается открытым. Так, Н. Кузнецова указывает на взаимосвязь таких понятий как «профессионализм», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность». При этом, профессиональная компетентность рассматривается автором как сбалансированное соотношение личностных и профессиональных качеств, полученных в ходе профессиональной подготовки и реализующихся в процессе педагогической деятельности. Обязательными компонентами профессиональной компетентности, необходимых для работы

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должны быть когнитивный, практический, личностный [6].

Так, М. Ахмадов считает, что поиск конструктивных путей подготовки студентов к реализации инклюзивного обучения предполагает обращение к понятию «профессиональное самоопределение», которое тесно связано с личностной профессиональной перспективой. Важным условием подготовки студентов к реализации личностного потенциала педагога к обучению детей с ОВЗ является формирование его социально-психологической компетентности, как характеристики личности, обеспечивающей успешность профессиональной деятельности [2].

Таким образом, Р. Алиева, Т. Абдулазимова, К. Карчаева, рассматривая формирование профессиональной компетентности студентов педагогических вузов, акцентируют внимание на необходимости ее оценки. При этом диагностическая модель должна включать следующие виды оценивающих критериев профессиональной компетентности: мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный [1].

Анализируя труды отечественных ученых, Л. Новицкая выделила три основных блока профессиональных качеств инклюзивной компетенции, которые являются составляющими понятия «профессиональная компетентность». А именно: мотивационно-ценностные качества педагога (целевые и ценностные установки инклюзивного образования, знание сущности, задач, условий, барьеров и ресурсов инклюзии); операционно-деятельностные качества (знания психолого-педагогических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, владения навыками психолого-педагогической диагностики и основными методами и технологиями коррекционной работы); рефлексивно-оценочные способности (владение специальной терминологией, технологиями организации инклюзивного образования) [8].

Анализ и обобщение исследований педагогов-классиков и современности позволил выделить в составе профессиональной компетентности будущих учителей, необходимых для работы с детьми с особыми возможностями здоровья следующие компоненты:

– фундаментальная компетентность, проявляется в научно-теоретической и практической готовности будущих педагогов к выполнению профессиональных задач в работе с детьми с ОВЗ, которая основывается на базовых знаниях фундаментальных дисциплин и современных образовательных инновациях;

– предметно-педагогическая компетентность в сфере избранной педагогической специальности, что способствует эффективному решению различных учебных задач и ситуаций, а также выполнению инновационной деятельности;

– методическая компетентность, проявляется в формировании знаний и умений, необходимых для работы с детьми с ОВЗ, в процессе самообразования и углубления своего педагогического опыта в ходе педагогической практики;

– социально-психологическая компетентность необходима в сфере процесса коммуникации с детьми с ОВЗ и их родителями, коллегами по работе, эффективной социализации в процессе взаимодействия с обучающимися с особыми возможностями здоровья, способности проектировать стратегии собственной деятельности и деятельности детей [4];

– аутопсихологическая компетентность в области рефлексии педагогической деятельности с детьми с ОВЗ, она проявляется в умении определять и анализировать плюсы и минусы в своих личностных качествах, педагогической деятельности, а также в стремлении и видении собственного профессионального совершенствования.

Перечисленные виды компетентностей тесно между собой взаимосвязаны, они дополняют друг друга и не могут быть взаимозаменяемы. Только вместе они могут гарантировать будущему учителю успех в педагогической деятельности с детьми с ОВЗ.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Выводы. Таким образом, рассматривая понятие профессиональной компетентности можно сделать вывод, что это интегральная характеристика личности будущего учителя, которая объединяет фундаментальную, предметную, методическую и социально-психологическую подготовку, а также аутопсихологическую подготовку как способность к профессиональной и личностной рефлексии. Развитость данных видов компетентностей позволит будущим учителям эффективно организовывать учебно-воспитательный процесс в рамках инклюзивного образования, будет способствовать его результативности и необходимости к профессиональному самосовершенствованию.

Литература:

1. Алиева Р. Р., Абдулазимова Т. Х., Карчаева К. А. Формирование профессиональной компетентности у студента педагогического вуза / Р. Р. Алиева, Т. Х. Абдулазимова, К. А. Карчаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 14-17.
2. Ахмадов М. М. Профессиональное самоопределение как условие подготовки бакалавров педагогического профиля к обучению детей с ОВЗ / М. М. Ахмадов // Мир науки, культуры, образования. – 2017. №4 (65). – С. 102-103.
3. Введенский В. Н. Профессиональная компетентность педагога [Текст]: пособие для учителя / В. Н. Введенский; департамент образования администрации Ямало-Ненецкого авт. окр., Ямало-Ненецкий окруж. ин-т повышения квалификации работников образования. – Санкт-Петербург: Просвещение, фил., 2004. – 158 с.
4. Глузман, Ю. В. Практическая подготовка студентов в рамках сетевой магистерской программы / Ю. В. Глузман // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2018. – № 1(41). – С. 135-141.
5. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2015. – 211 с.
6. Кузнецова Н. Б. Содержание профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Н. Б. Кузнецова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5 (170). – С. 55-59.
7. Мирза Н. И. Оценка уровня профессиональной компетентности как актуальное средство совершенствования качества педагогической деятельности будущего педагога / Н. И. Мирза // Учитель. – 2009. – № 9. – С. 18-24.
8. Новицкая Л. Подготовка учителей к работе с детьми ОВЗ / Л. Новицкая – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/podgotovka-uchiteley-k-rabote-s-detmi-s-ovz/> (дата обращения 11.03.2024).

УДК: 376.2

КОМПЛЕКСНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Горшков Егор Сергеевич,

магистрант 2 курса

кафедры педагогики и педагогического мастерства,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,

г. Ялта

Научный руководитель: Горбунова Наталья Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

заведующий кафедрой педагогики и педагогического мастерства,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. В статье рассматривается проблема комплексной реабилитации студентов в условиях ВУЗа. Под комплексной реабилитацией автор понимает комплекс мер по предоставлению услуг по медицинской, социальной, физической, профессиональной реабилитации. Медицинская реабилитация направлена на восстановительное лечение. Социальная реабилитация направлена на преодоление у студентов с ОВЗ и инвалидностью социальных и психологических барьеров, снижение социальной напряженности, обеспечение реализации своих возможностей. Профессиональная реабилитация направлена на максимально возможное включение в трудовую деятельность с целью достижения конкурентоспособности на рынке труда, материальной независимости, самообеспечения и интеграции в общество.

Ключевые слова: комплексная реабилитация, социальная реабилитация, медицинская реабилитация, профессиональная реабилитация, студенты с ОВЗ и инвалидностью, ВУЗ.

Annotation. The article examines the problem of comprehensive rehabilitation of students in a university setting. By comprehensive rehabilitation, the author understands a set of measures to provide services for medical, social, physical, and professional rehabilitation. Medical rehabilitation is aimed at restorative treatment. Social rehabilitation is aimed at overcoming social and psychological barriers for students with disabilities and disabilities, reducing social tension, and ensuring the realization of their capabilities. Vocational rehabilitation is aimed at the maximum possible inclusion in labor activity in order to achieve competitiveness in the labor market, financial independence, self-sufficiency and integration into society.

Keywords: comprehensive rehabilitation, social rehabilitation, medical rehabilitation, professional rehabilitation, students with disabilities and disabilities, university.

Введение. Проблема комплексной реабилитации студентов с ОВЗ и инвалидностью в условиях ВУЗа является одной из сложных и требующих ее понимания, квалифицированного и комплексного подхода к ее решению со стороны педагогов, психологов, кураторов, одногруппников. Особенно актуализируется и обостряется данная проблема в студенческом возрасте в условиях ВУЗа, поскольку основная задача высшей школы – подготовка высококвалифицированных специалистов, готовых к профессиональной деятельности, востребованных на рынке труда.

Изложение основного материала исследования. Комплексную реабилитацию студентов с ОВЗ и инвалидностью рассматриваем как предоставление ряда услуг по медицинской, социальной, профессиональной реабилитации.

Медицинская реабилитация проводится медиками в формате восстановительного лечения. Для каждого обучающегося разрабатываются индивидуальные комплексы лечебной гимнастики, массаж, физиотерапия [4].

Адаптивная физическая культура выступает необходимым компонентом в комплексной реабилитации студентов с ОВЗ и инвалидностью. Не каждому требуется высокотехнологичное оборудование в реабилитации. Часто можно обойтись залом АФК, который оснащен гантелями, нестабильными платформами, мячами (фитболы), шведской стенкой, степ-платформами, зеркалами. Дозированные, индивидуально подобранные физические нагрузки крайне важны. Физические упражнения направлены на восполнение двигательного дефицита и создают позитивное психологическое воздействие, так как АФК является частью комплексной реабилитации. Человек чувствует, что он способен на движение, что есть

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

перспектива вести полноценную жизнь, снижая ограничения жизнедеятельности. Перед началом и в конце всех занятий в обязательном порядке измеряется пульс и давление.

Психологи, философы, социологи, педагоги, социальные психологи раскрывают различные аспекты социальной реабилитации, исследуют ее механизмы, этапы, стадии, факторы (И. П. Брынцалов, В. И. Пирогов, В. В. Коркунов, Л. М. Шипицына) [6].

Социальная реабилитация направлена на преодоление у студентов с ОВЗ и инвалидностью социальных и психологических барьеров, снижение социальной напряженности этой категории лиц, обеспечение максимальной реализации своих возможностей [1]. Социальная реабилитация включает и социокультурную реабилитацию, комплекс мероприятий, оказывающий помощь студенту с ОВЗ и инвалидностью для достижения элементарных услуг, которые способствуют более высокой степени участия в социальных и общекультурных отношениях. Данная реабилитация повышает интерес к жизни, формирует пакет запросов, учит уверенности и открытости, расширяет кругозор.

Создание условий для получения образования всеми людьми с учетом их психофизических особенностей рассматривается в качестве основной задачи в области реализации права на образование лиц с ОВЗ, что закреплено на законодательном уровне в Законе РФ «Об образовании» [7].

Согласно ФГОС можно выделить 5 основных группы условий:

- кадровое обеспечение;
- материально-техническая база;
- комплексное психолого-педагогическое сопровождение, организация коррекционной работы;
- организационно-педагогическое обеспечение;
- организационное обеспечение образовательного процесса.

Реализации комплексной реабилитации в условиях высшей школы способствует создание инклюзивной образовательной среды вуза, направленной на развитие личности обучающегося и признающей его уникальность, неповторимость и право на качественное образование. Ключевым принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий обучающихся [2].

Поскольку доля трудоспособного населения страны с ОВЗ и инвалидностью составляет около 10%, актуализируется необходимость профессиональной реабилитации, социализации и занятости данной части общества. Для решения данной проблемы необходимо изменить отношение общества к инвалидам, сформировать равноправное отношение к ним в вопросах трудоустройства и профессиональной реабилитации. Целью профессиональной реабилитации является достижение инвалидом конкурентоспособности на рынке труда, материальной независимости, самообеспечения и интеграции в общество. Особенностью данной категории граждан является то, что даже при наличии отклонений в состоянии здоровья у них сохраняется способность к выполнению трудовой деятельности в специально созданных условиях с использованием вспомогательных технических средств. Тем не менее, вовлеченность инвалидов в трудовую деятельность остается относительно невысокой.

Мероприятия профессиональной реабилитации – это комплекс мероприятий, направленных на восстановление способности инвалида в доступных ему по состоянию здоровья условиях труда, на максимально возможное включение в трудовую деятельность с учетом имеющихся нарушений функций организма и ограничений способности к трудовой деятельности с целью достижения конкурентоспособности на рынке труда, материальной независимости, самообеспечения и интеграции в общество.

В соответствии с федеральным перечнем реабилитационных мероприятий, технических средств реабилитации и услуг, предоставляемых инвалиду, утвержденным распоряжением

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Правительства Российской Федерации от 30.12.2005 г. № 2347-р инвалиды и дети-инвалиды обеспечиваются профессиональной ориентацией (профессиональное обучение, переобучение, повышение квалификации).

Услуги по профессиональной реабилитации осуществляются в соответствии с мероприятиями профессиональной реабилитации, предусмотренными программой профессиональной реабилитации инвалида (ребенка-инвалида), и включают в себя профессиональную ориентацию; профессиональное образование и профессиональное обучение и (или) переобучение; содействие трудовому устройству; производственную адаптацию.

Восстановление трудоспособности инвалида в доступных ему по состоянию здоровья условиях труда и включения в трудовую деятельность с учетом имеющихся нарушений функций организма и ограничений к трудовой деятельности приводит к достижению им конкурентоспособности на рынке труда, материальной независимости, самообеспечению и интеграции в общество.

Комплексная реабилитация способствует активизации студенческой молодежи с ОВЗ и инвалидностью, проявлению ими социальной активности и активной жизненной позиции.

Оценка результативности реабилитационного процесса признается многими исследователями одной из самых сложных в теоретическом обосновании процесса реабилитации. Так, В. Б. Смычек пишет, что «единых подходов к оценке эффективности реабилитации сегодня не существует» [5, с. 310]. Еченые Б. И. Беккер, М. А. Хьюзид и Д. Ульрих, описывая процесс измерения результативности учреждения, подчеркивают, что «потенциальные результаты оценивать сложно, из-за того, что они, скорее всего, будут иметь место в будущем; как уровень результатов, так и вероятность их получения сопряжены с высокой степенью неопределенности. Поэтому успех зависит от качества экспертной оценки» [3, с. 127].

Учеными выделен алгоритм системной организации реабилитационного процесса: определение статуса инвалида на «входе» (клинико-функциональные показатели: ведущее ограничение жизнедеятельности, состояние функций и структур организма, наличие-отсутствие противопоказаний для реабилитации в конкретном реабилитационном учреждении, возможности нагрузок и пр.; психологические показатели: реабилитационный потенциал, мотивированность на реабилитационный процесс; эмоциональное состояние на момент поступления в реабилитационную организацию, «запрос» клиента, т.е. его потребности и желания).

На основе проведенной диагностики на «входе» конкретизация целей и задач реабилитации для инвалида. Разработка оптимального реабилитационного маршрута. Мониторинг оказания реабилитационных услуг. Оценка состояния всех продиагностированных показателей на «входе» и при окончании реабилитационного процесса в организации (на «выходе»). Подсчет результативности реабилитационного процесса для инвалида (ребенка-инвалида), для реабилитационного отделения, для организации. Прогноз реабилитационного процесса в другой реабилитационной организации. При необходимости трансформация и изменение диагностического инструментария.

Выводы. Таким образом, комплексная реабилитация придает студентам с ОВЗ и инвалидностью уверенность в себе, повышает самооценку, оказывает влияние как на адаптацию инвалида, на реабилитационный процесс, способствуя тем самым его возвращению в общество и достижению самореализации. Комплексная реабилитация включает физическую, медицинскую, социальную, профессиональную реабилитацию.

Литература:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л. И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Аксенова Л. И. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова; под ред. Н. М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2002. – 400 с.
3. Беккер Б. И., Хьюзлид М. А., Ульрих Д. Измерение результативности работы HR-департамента / Б. И. Беккер, М. А. Хьюзлид. – М.: И.Д. Вильямс, 2007. – 304 с.
4. Зак Г. Г. Исторический анализ сущности понятия «реабилитация» в системе специального образования [Текст] / Г. Г. Зак // Специальное образование. – 2012. – № 3. – С. 30-38.
5. Смычек В. Б. Реабилитация больных и инвалидов / В. Б. Смычек. – М.: Медицинская литература, 2009. – 560 с.
6. Специальная психология: учебник для вузов / под редакцией Л. М. Шипицыной. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 287 с.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.01.2016).

УДК 316:624:3

ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ

Гращенко Никита Николаевич

обучающийся 5 курса, специальности

44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения»

Научный руководитель: Моцовкина Е. В.,

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,

г. Ялта

Аннотация. В статье рассматриваются основные формы проявления девиантного поведения у подростков с ОВЗ и влияние его на поведение; проанализированы различные подходы к выявлению девиантного поведения в подростковом возрасте; обозначены методы профилактики и коррекции девиантного поведения среди подростков с ОВЗ; сделан акцент на основных направлениях, формах, условиях и средствах вторичной профилактики девиантного (отклоняющегося) поведения подростков с ограниченными возможностями здоровья; предложены формы работы по вторичной профилактики девиантного поведения.

Ключевые слова: профилактика; вторичная профилактика; девиантное поведение детей; подростки с ограниченными возможностями здоровья; направления, методы, формы, условия и средства вторичной профилактики; принципы и подходы к осуществлению вторичной профилактики.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Annotation. The article examines the main manifestations of deviant behavior in adolescents with disabilities and its impact on behavior; analyzes various approaches to identifying deviant behavior in adolescence; identifies methods of prevention and correction of deviant behavior among adolescents with disabilities; focuses on the main directions, forms, conditions and means of secondary prevention of deviant (deviant) behavior of adolescents with disabilities forms of work on secondary prevention of deviant behavior are proposed.

Keywords: prevention; secondary prevention; deviant behavior of children; adolescents with disabilities; directions, methods, forms, conditions and means of secondary prevention; principles and approaches to the implementation of secondary prevention.

Введение. В настоящее время, в условиях быстро меняющегося общества и развивающейся педагогической практики, одной из наиболее актуальных задач является проблема профилактики девиантного поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дети с ОВЗ находятся в особом риске столкнуться с негативными последствиями девиантного поведения, что делает эту проблему особенно важной для исследования и разработки эффективных мер по предупреждению и коррекции таких проявлений.

Исследования в области психологии и педагогики указывают на то, что эти дети воспринимают и функционируют в социальном окружении по-разному, чем их сверстники с нормальным развитием. Они могут проявлять неадекватное, некритичное, эмоциональное, эгоистичное и иногда инфантильное поведение. Именно поэтому проблема девиантного поведения у детей с ОВЗ становится особенно актуальной и требует серьезного внимания.

В зарубежной науке исследованием проблемы незавершенности социальной поддержки детей с ОВЗ занимались Б. Доренвенд, Г. Браун, Т. Харрис, Дж. Кассел, М. Раттер, Т. Беркман, С. Сайм, А.М. Пайнс, И. Аронсон, Б. Лэйкей, Э.Орехек, Б. Учино, Р. Лазарус и другие. Они пришли к выводу, что основной целью социальной поддержки является предоставление конкретной и доступной помощи людям, нуждающимся в ней.

Отечественные ученые, такие как Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Нестерова А.А., Тышкова, М., Хазова С.А., Силантьева Т.А., Моисеева С.Н., Московкина А.Г., Мاستюкова Е. М., Лифинцева А.А., Лифинцев Д.В. и другие, также рассматривали социальную поддержку как один из факторов, влияющих на адаптацию к трудным жизненным ситуациям. Они изучали различные аспекты социальной поддержки и ее влияние на благополучие и адаптацию людей в сложных жизненных обстоятельствах.

Изложение основного материала исследования. На основании анализа психолого-педагогической литературы, выявили, что девиантное поведение представляет собой способ взаимодействия индивида с окружающим миром как на физическом, так и на психологическом уровне, учитывая установленные нормы в его социальной среде.

Девиантным является поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм и стандартов, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали, а также поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества в конкретный период времени [5].

Профилактикой – комплекс мероприятий, направленных на предотвращение возникновения заболеваний, аварий, катастроф, преступлений и других негативных явлений. В медицине профилактика включает в себя меры по сохранению и укреплению здоровья, предотвращению заболеваний и их осложнений. В общем смысле профилактика также может

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

относиться к предупреждению любых неблагоприятных событий путем принятия соответствующих мер заранее.

Для профилактики девиантного поведения вторичная профилактика является одной из ключевых задач самой профилактики. В данном контексте вторичная профилактика будет направлена на предотвращение дальнейшего развития девиантного поведения у лиц, которые уже проявляли подобные тенденции.

Основные направления вторичной профилактики могут включать:

1. **Раннее выявление риска.** Это включает в себя выявление признаков девиантного поведения на ранних стадиях, что позволяет своевременно предпринять меры для предотвращения его усиления.

2. **Индивидуализированный подход.** Каждый человек, склонный к девиантному поведению, может иметь свои уникальные мотивы и факторы, вызывающие такое поведение. Поэтому вторичная профилактика должна учитывать индивидуальные особенности каждого случая.

3. **Лечение и реабилитация.** Помимо предупреждения рецидивов девиантного поведения, важным аспектом является оказание помощи и поддержки лицам, склонным к девиантному поведению, чтобы помочь им преодолеть проблему и восстановиться.

4. **Системность и комплексный подход.**

Вторичная профилактика девиантного поведения должна включать в себя широкий спектр мероприятий, таких как консультирование, психологическая поддержка, образовательные программы и социальная адаптация.

Цель этих мероприятий заключается в предотвращении и преодолении перехода девиантного поведения в устойчивую социально опасную или уголовно наказуемую форму поведения. Это достигается путем развития социально адаптивных стратегий личности взаимодействия и поведения.

Нарушения поведения являются отклонениями от этих общепринятых стандартов и могут быть вызваны различными факторами. Они рассматриваются как стойкие действия или поступки, преимущественно связанные с агрессивностью и разрушительными тенденциями, что может свидетельствовать о глубокой дезадаптации [1].

Основными показателями нарушений поведения являются кражи, побеги из дома, умышленное лживое поведение, пропуски учебных занятий, участие в поджогах, вандализм, нападения на людей, уничтожение чужого имущества, физическое или сексуальное насилие, жестокость в отношении людей или животных.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут также проявлять нарушения поведения, но это может иметь свои особенности. Некоторые дети с ОВЗ могут испытывать трудности в общении, адаптации к новым ситуациям, контроле своих эмоций и поведения. Это может привести к агрессивному поведению, истерикам, уходу из дома, а также к другим формам девиантного поведения.

Для подростков с ОВЗ важно учитывать их специфические потребности и особенности при диагностике и работе с нарушениями поведения. Необходимо применять индивидуальные подходы, учитывать возможные причины и факторы, влияющие на поведение ребенка с ОВЗ, и разрабатывать соответствующие стратегии поддержки и коррекции поведения.

Девиантное поведение подростков в данной категории является результатом комплекса факторов. К биологическим факторам относятся психофизиологические или анатомические нарушения, которые могут затруднять социальную адаптацию. Сюда включаются генетические факторы, такие как наследственные нарушения умственного развития, дефекты

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

слуха и зрения, проблемы опорно-двигательного аппарата, а также воздействие наследственных заболеваний, особенно связанных с алкоголизмом и наркоманией [8].

Биологические факторы также могут быть обусловлены воздействием патологических факторов на плод во время беременности, таких как неправильное питание матери, употребление алкоголя, курение и употребление психоактивных веществ. Психофизиологические факторы включают в себя воздействие физических нагрузок, стрессов, конфликтов, химических веществ и других факторов на организм человека. Эти факторы могут привести к различным соматическим, аллергическим и токсическим заболеваниям.

Нарушения речи, внешней привлекательности, опорно-двигательного аппарата также могут способствовать формированию девиантного поведения подростков из-за негативного отношения окружающих. Проблемы с органической неполноценностью мозга, последствия черепно-мозговой травмы, эпилепсия и другие заболевания могут также быть причиной девиантного поведения. Эти проблемы могут снижать функциональные возможности головного мозга, что затрудняет перенос интенсивных нагрузок как в интеллектуальной, так и в эмоциональной сферах. В результате подростки могут обращаться к психоактивным веществам как способу справиться с нагрузками [7].

Существуют различные подходы к выявлению девиантного поведения.

1. Психологическое изучение через диалог с ребенком, в ходе которого специалист анализирует эмоциональное состояние, способы выражения мыслей и поведение человека с отклонениями, а также задает уточняющие вопросы о его семейной ситуации, увлечениях и интересах.

2. Изучение данных о ребенке из различных источников, таких как отзывы о его успехах в учебе.

3. Проведение беседы с близкими и друзьями ребенка с целью узнать о его взаимоотношениях с окружающими людьми и условиях обитания, а также раскрыть более подробную информацию о его характере и привычках.

4. Оценка девиантного поведения с помощью тестов и личностных опросников.

Цель профилактической работы направлена на помощь людям в сохранении психического здоровья и максимальном использовании их внутренних ресурсов. Она включает работу с незначительными проявлениями эмоциональных, поведенческих и учебных нарушений, а также с группами людей, находящимися в зоне риска, для выявления проблем и предотвращения их развития. Кроме того, важной частью профилактики является работа с детьми и подростками, у которых имеются серьезные учебные или поведенческие проблемы, с целью коррекции или преодоления этих трудностей. [2, с. 121].

Как утверждает Ю.М. Инкина, профилактика предполагает методы, которые используются педагогами в учебно-воспитательном процессе. При определении методов прежде всего необходимо исходить из предполагаемого результата воспитания, а также учитывать возрастные и индивидуально-личностные особенности детей [4, с. 135].

Эффективными методами профилактики данной категории детей будут являться:

1. Увеличение значения семьи в предотвращении ненормального поведения, включая обучение молодых супругов навыкам семейной жизни и воспитанию детей.

2. Увеличение значимости воспитательной функции образовательных учреждений в предотвращении и преодолении недостатков в поведении детей и подростков.

3. Улучшение эффективного взаимодействия между семьей, школой и органами власти по месту жительства для предотвращения и преодоления негативного поведения детей и подростков.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

4. Организация оптимального воздействия на окружающую среду, взаимодействия ребенка в процессе его развития и воспитания.

5. Улучшение внешкольной системы поддержки и консультирования для семей и детей, сталкивающихся с проблемами девиантного поведения.

6. Увеличение значимости специализированных учреждений, занимающихся реабилитацией и коррекцией аномального поведения детей и подростков.

7. Развитие сети центров, занимающихся решением социально-педагогических проблем детей, подростков и молодежи, педагогической коррекцией и реабилитацией, а также медико-социально-педагогическими мероприятиями по борьбе с детским и юношеским алкоголизмом, наркоманией, а также помощи жертвам насилия, изучению социальной виктимологии.

8. Применение положительных аспектов средств массовой информации для защиты детей и подростков от их вредного воздействия.

9. Вовлечение детей и подростков в активную жизнь общественных центров и организаций (спортивных, культурно-развлекательных, туристических, театральных и других) [6, С.140-152].

Ключевыми методами профилактики девиантного поведения, согласно Ю.М. Инкиной, являются систематическая работа по формированию нравственных установок, ценностных ориентаций, социальных навыков и компетенций у детей. Это включает в себя создание благоприятной психологической атмосферы в коллективе, проведение бесед, тренингов, игр, различных мероприятий, направленных на развитие самосознания, самооценки, саморегуляции и эмоционального интеллекта у детей. Автор также подчеркивает важность вовлечения родителей в процесс профилактики девиантного поведения. Сотрудничество семьи и школы играет ключевую роль в формировании здорового образа жизни и социальной адаптации детей.

Бенилова С.Ю. и Л.Р. Давидович выделяют следующие формы профилактической работы [3, С.72]:

1. Разъяснение родителям реальных возможностей успешного развития ребенка с ограниченными возможностями при условии их активного участия в его жизни.

2. Объяснение родителям особенностей развития и психологических черт формирующейся личности их ребенка.

3. Укрепление адаптационных механизмов личности ребенка.

4. Разрешение проблемной ситуации, на фоне которой возникло эмоционально-поведенческое нарушение.

5. Анализ имеющейся психогении.

6. Обучение родителей и детей новым моделям внутренних и межличностных отношений, способствующих формированию достаточной самооценки и навыков преодоления трудностей.

7. Обеспечение спокойной, эмоционально благополучной атмосферы и конструктивного отношения родителей к решению проблем ребенка.

8. Модификация дезадаптивного поведения и патологических черт у ребенка.

9. Развитие у ребенка навыков контроля и оценки своих реальных возможностей.

10. Снижение степени скованности и зажатости у ребенка.

11. Выявление и развитие творческих способностей ребенка.

12. Снятие страха ошибки в учебной, интеллектуальной и творческой деятельности.

13. Формирование у ребенка интереса к познавательной деятельности.

14. Содействие выработке оптимистической жизненной позиции.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Исходя из вышесказанного, можно считать, что профилактика девиантного поведения у детей с ОВЗ может иметь следующие особенности:

1. Индивидуальный подход: учитывая разнообразие ОВЗ, необходимо разрабатывать индивидуальные программы и методики работы с каждым ребенком, учитывая его специфические потребности и возможности.

2. Раннее выявление: важно проводить раннее выявление признаков девиантного поведения у детей с ОВЗ, так как они могут иметь особенности в коммуникации, эмоциональной сфере и поведении, которые требуют специального внимания.

3. Сотрудничество с родителями: родители играют ключевую роль в профилактике девиантного поведения у детей с ОВЗ. Важно обеспечить им поддержку, обучение и консультации по методам воспитания и общению с такими детьми.

4. Обучение социальным навыкам: дети с ОВЗ могут испытывать трудности в общении и адаптации в социальной среде. Поэтому важно проводить работу по развитию социальных навыков, коммуникативных умений и саморегуляции.

5. Создание безбарьерной среды: важно обеспечить доступность окружающей среды для детей с ОВЗ, чтобы они могли чувствовать себя комфортно и уверенно. Это включает в себя адаптированные учебные материалы, доступность физической инфраструктуры и т.д.

6. Поддержка педагогов: педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, должны получать специальную подготовку и поддержку для работы с такими детьми. Обмен опытом, консультации специалистов и профессиональное развитие педагогов играют важную роль в профилактике девиантного поведения.

7. Использование творческих методов: творческие методы работы (музыка, художественная терапия, игровые техники) могут быть эффективным инструментом в профилактике девиантного поведения у детей с ОВЗ, помогая им выражать свои эмоции и развивать позитивные навыки.

Для эффективной борьбы с девиантным поведением несовершеннолетних с ОВЗ необходимо осуществлять комплексную работу, включающую в себя не только выявление и диагностику проблем, но и разработку и реализацию специально организованных социально-педагогических и психолого-педагогических мероприятий. Эти мероприятия должны быть адаптированы к конкретным потребностям и особенностям целевой аудитории детей.

Ключевым аспектом является не только своевременная реализация таких мероприятий, но и их систематичность, постоянное внимание к деталям и адаптация под изменяющиеся обстоятельства. Это может включать в себя проведение индивидуальных и групповых консультаций, тренингов, различных форм работы с родителями, создание специализированных образовательных программ, а также сотрудничество с другими специалистами, такими как психологи и социальные работники.

Один из важнейших аспектов заключается в своевременной реализации специально организованных социально-педагогических и психолого-педагогических мероприятий, направленных на целевую аудиторию детей. Это имеет критическое значение с точки зрения прогнозирования и предотвращения развития более сложных и устойчивых форм ненормативного поведения. Помимо этого, необходимо учитывать социокультурные особенности и контекст, в котором находятся дети, чтобы адаптировать мероприятия под их потребности. Такой комплексный подход позволяет не только предотвращать девиантное поведение, но и способствует развитию позитивных навыков и успешной адаптации детей в обществе.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Важно также учитывать социокультурные особенности и контекст, в котором дети находятся, чтобы эффективно настраивать мероприятия под их потребности. Это критически важно с точки зрения прогнозирования и предотвращения развития более сложных и устойчивых форм ненормативного поведения.

Важным компонентом профилактики девиантного поведения у детей с ОВЗ является создание благоприятной и инклюзивной среды, где они могут чувствовать себя равноправными участниками общества, получать необходимую помощь и поддержку. Необходимо уделить особое внимание обучению родителей и педагогов методикам работы с детьми с ОВЗ, а также формированию позитивного отношения окружающих к этой категории детей, что способствует предупреждению проявлений девиантного поведения.

Выводы. Можно сделать вывод, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют повышенный риск проявления девиантного поведения из-за особенностей их развития, а также социальной изоляции и недостаточной поддержки. Профилактика девиантного поведения у подростков с ОВЗ требует комплексного подхода, включающего психолого-педагогическую поддержку, социальную адаптацию, медицинское сопровождение и содействие со стороны родителей и образовательных учреждений.

Профилактика девиантного поведения у детей с ОВЗ требует комплексного подхода, включающего в себя социальную, психологическую и образовательную поддержку. Эффективная профилактическая работа должна включать в себя:

1. Создание инклюзивной среды, способствующей социальной адаптации и взаимодействию детей с ОВЗ с их сверстниками без ограничений.
2. Проведение психолого-педагогической работы, направленной на развитие самооценки и социальных навыков у детей с ОВЗ.
3. Обеспечение доступа к специализированным образовательным программам и ресурсам, учитывающим индивидуальные потребности каждого ребенка.
4. Вовлечение родителей в процесс поддержки и воспитания, обеспечение им необходимой информацией и поддержкой.

Таким образом, дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку эффективных программ профилактики девиантного поведения у подростков с ОВЗ и оценку их эффективности. Это подчеркивает важность изучения данной проблемы в целом.

Литература:

1. Богинская, Ю. В. Агрессивное поведение обучающихся: зарубежные профилактические программы / Ю. В. Богинская, Н. В. Горбунова // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии : сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Ялта, 13–15 октября 2021 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2021. – С. 34-36.
2. Глубокий словарь психологии. Под редакцией Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. - Москва. – 2013 – 269 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: Че Ро, 1997
4. Жубриянова, Р. И. Когда простое воспитание бессильно: о некоторых аспектах работы с детьми, страдающими задержкой психического развития / Р. И. Жубриянова // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 75–78.
5. Основы коррекционной педагогики. Под редакцией В.А. Сластенина, авторы А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева, Издание второе, переработанное. -Издательство «Академия», 2012. – 272 с.
6. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков : учебник и

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

практикум для вузов / Л. Б. Шнейдер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 219 с. – (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-05932-8. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 17 – URL: <https://urait.ru/bcode/540282/p.17>.

7. Попова Т. М. Деадаптация как предпосылка развития девиантного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. - 2013. - №1 (29). // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dezadaptatsiya-kak-predposylka-razvitiya-deviantnogo-povedeniya-u-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.

8. Климов М. А., Ращиколина Е. Н. Девиантное поведение подростков: причинная обусловленность, виды, риски // Современное педагогическое образование. – 2018. – №2. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-podrostkov-prichinnaya-obuslovlennost-vidy-riski>.

УДК: 376. 37

КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Губайдуллина Алина Радиковна,
воспитатель,
ООО «Дари добро детям»,
г. Казань

Аннотация. В статье рассматриваются факторы, определяющие важность коммуникативного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Обосновывается значимость инклюзивной образовательной среды. Рассмотрены условия, способствующие эффективному коммуникативному развитию.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная образовательная среда, коммуникативное развитие.

Annotation. The article examines the factors determining the importance of the communicative development of students with disabilities. The importance of an inclusive educational environment is substantiated. The conditions conducive to effective communicative development are considered.

Keywords: students with disabilities, inclusive educational environment, communicative development.

Введение. Коммуникативное развитие является неотъемлемой частью жизни каждого человека, включая и детей с ограниченными возможностями здоровья. Обладание коммуникативными навыками позволяет общаться, обмениваться информацией, строить благоприятные взаимоотношения и таким образом, взаимодействовать с окружающими людьми. Важно отметить, что коммуникация является ключевым аспектом при развитии детей и их интеграции в социальную среду. Дети с ограниченными возможностями (любой нозологии) порой имеют трудности в восприятии и передаче информации, и коммуникативное развитие для них является одной из ключевых проблем.

Изложение основного материала исследования. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – это основной документ, который определяет содержание, цели, задачи и результаты образования. В нем коммуникативное развитие является одним из важных аспектов. Да и в целом, существование человека немислимо без общения, без коммуникативной деятельности. Важно отметить, что независимо от возраста и пола, от имеющихся ограниченных возможностей или особенных потребностей и многих других

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

данных, все люди хранят, обрабатывают и передают информацию, то есть занимаются коммуникативной деятельностью.

Инклюзивная образовательная среда – это та среда, в которой обеспечивается доступность возможностей независимо от ограничений или особенностей человека. В такой среде подразумевается обучение детей с нормативным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья. Последние, в свою очередь, при таком обучении получают более качественное образование и возможность включения.

Говоря, об инклюзивной образовательной среде, коммуникативными навыками должны обладать все её участники, а для детей с ограниченными возможностями развитие этих навыков следовало бы включать при реабилитации и в образовательные программы. В условиях инклюзии показателем эффективного коммуникативного развития становится бесконфликтное общение и взаимодействие между детьми с нормальным развитием и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо предоставлять возможность и разнообразные ресурсы для развития умений и навыков коммуникации.

Способность взаимодействовать с окружающим миром, с окружающими людьми, умение правильно выстраивать диалог и умение слушать и слышать других – для детей с ограниченными возможностями здоровья всё это может быть существенной проблемой, так как они могут иметь как физические, так и когнитивные нарушения [2, с. 164]. Детям с ограниченными возможностями здоровья в порой трудно построить диалог с окружающими, их речь может быть обрывистой, недоговоренной, иногда фрагментарной. Они также часто неинициативны, не умеют слышать других, затрудняются передать содержание своих мыслей словами, вступать в речевой контакт и планировать совместную деятельность. Поэтому, в некоторых случаях для детей с ограниченными возможностями здоровья могут потребоваться альтернативные средства и способы общения (использование картинок, жестов и т.д.) и важно обеспечить поддержку и доступность их использования.

Важность коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде определяется следующими факторами:

1. Социализация. Коммуникация позволяет социализировать обучающихся. В инклюзивной среде дети с ограниченными возможностями имеют возможность общаться, то есть устанавливать контакты и строить отношения, взаимодействовать с педагогами и другими учащимися.

2. Академическая успеваемость. Коммуникативные навыки влияют на академическую успеваемость. Понимание и доступность излагаемого материала, возможность задавать вопросы, обсуждать учебный материал – всё это напрямую зависит от коммуникативного развития детей.

3. Самооценка. Развитие коммуникативного развития и самооценка взаимосвязаны. Если самооценка занижена, то ребёнок будет испытывать трудности при общении и выражении своих мыслей, но если развивать коммуникативные навыки, учить взаимодействию с окружающими - то наоборот, самооценка будет повышаться.

4. Коммуникативное развитие играет место в выполнении повседневных задач и функций. Обучающиеся с ограниченными возможностями должны уметь понимать и выполнять инструкции, при необходимости запрашивать помощь.

Инклюзивная среда имеет свои плюсы при коммуникативном развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и может оказать значительное влияние на его успешное развитие. Инклюзия подразумевает такую среду, в которой все имеют равные возможности, поэтому стоит учитывать и адаптировать различные стили и способы коммуникации для того, чтобы каждый ребёнок этой среды мог выразить свои мысли и идеи в общении со сверстниками и взрослыми.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Коммуникативное развитие неразделимо с языковыми и социальными навыками. В инклюзивной среде дети с ограниченными возможностями обретают возможность общаться с разнообразными категориями людей, учиться у них нормам социального поведения, принимать участие

Необходимо постоянно обновлять и вносить что-то новое в систему обучения и воспитания - новые приёмы, методы и технологии, что больше активизировало бы деятельность и коммуникативную активность ребенка. Для эффективного коммуникативного развития требуется создание и соблюдение определенных условий в инклюзивной образовательной среде. К таким условиям можно отнести:

1. Использование различных инновационных методов, технологий и приёмов, материально-технических компонентов для речевого развития и социально-коммуникативного. Говоря, о детях с ограниченными возможностями здоровья, им могут потребоваться альтернативные способы коммуникации - жесты, электронные коммуникационные средства и другие, чтобы они смогли выразить свои мысли и желания.

2. Индивидуализация обучения. Речь о том, что у каждого обучающего есть свои неповторимые способности и потребности. Необходимо индивидуализировать образовательный процесс, используя разработку индивидуального маршрута, плана, учёт способностей и предпочтений каждого.

3. Создание не только инклюзивной, но и безбарьерной образовательной среды. Среда, которая не будет создавать трудностей для возможности коммуникации между всеми обучающимися [1, с. 121]. Необходимы доступные помещения, адаптированные материалы и поддержка специалистов и педагогов. Качественная поддержка от педагогов возможна только при специальной дополнительной их подготовке и их взаимодействии друг с другом, при обмене информации, опыта и ресурсов.

4. Сотрудничество с родителями и предоставление им необходимой информации и помощи. Для родителей детей с нормой развития необходимо объяснение важности инклюзивной среды обучения, а для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья - оказание специализированной помощи [1, с. 130].

5. Организация инклюзивной воспитательно-образовательной среды с использованием вариативных методов и технологий:

- создание игровых образовательных и коммуникативных ситуаций с возможностью активного участия и взаимодействия всех участников;
- использование проектных методов, игровых образовательных ситуаций, методов открытий, сюжетно-ролевых игр;
- развитие игровой деятельности, в ходе которой дети смогут строить совместные планы, учитывать желания друг друга, точку зрения каждого и др.

Выводы. Коммуникативное развитие занимает особое место в жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Учёт и комбинация перечисленных условий будут являться основой и окажут содействие для эффективного коммуникативного развития, создадут оптимальную среду и возможность социализации. основополагающим принципом инклюзивной образовательной среды является обеспечение доступности и поддержки. Только гибкий и индивидуализированный подход вместе с использованием различных методов и технологий способствует эффективному коммуникативному развитию.

Литература:

1. Микляева Н. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа: учебник для среднего профессионального образования / Н. В. Микляева [и др.]; под редакцией Н. В. Микляевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 308 с. – (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-15151-0. – Текст:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/519938>
(дата обращения: 13.04.2024).

2. Привалова С. Е. Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста: учебное пособие / С. Е. Привалова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 203 с.

УДК: 376.23

ОПИСАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СПОРТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА

Данилова Варвара Сергеевна,
обучающаяся 2 курса факультета психологии,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула

Научный руководитель: Мартынова Ирина Сергеевна,
старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула

Аннотация. В статье рассматривается вопрос вовлечения детей с ограниченными возможностями здоровья в спорт, анализируя опыт работы МБУ ДО «ДЮСШ» г. Суворова Тульской области. Основная идея состоит в том, что даже в условиях малых городов возможно организовать эффективную работу по сопровождению детей с ОВЗ в спортивных организациях. Описывается структура и методы работы школы, особенности оказания услуг по адаптивной физкультуре, а также действия, предпринятые школой для улучшения условий занятий для детей с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптивный спорт, адаптивная физическая культура, детско-юношеская спортивная школа, индивидуальный и дифференцированный подход, дети-инвалиды, нарушения опорно-двигательного аппарата, малый город.

Annotation. The article examines the issue of involving children with disabilities in sports, analyzing the work experience of MBU TO «DYuSSh» in Suvorov, Tula region. The main idea is that even in small towns it is possible to organize effective work to accompany children with disabilities in sports organizations. The structure and methods of work of the school, the features of the provision of adaptive physical education services, as well as the actions taken by the school to improve the conditions of classes for children with severe musculoskeletal disorders are described.

Keywords: children with disabilities, adaptive sports, adaptive physical education, youth sports school, individual and differentiated approach, children with disabilities, disorders of the musculoskeletal system, small town.

Введение. В последнее время уделяется большое внимание вовлечению детей с ОВЗ в спорт. По всей стране создаются центры развития адаптивного спорта и адаптивной физкультуры. Например, в г. Тула успешно работает Государственное учреждение дополнительного образования Тульской области «Областная спортивная школа по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту». Учреждение было открыто в 1996 году для

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

реализации программ спортивной подготовки, которое одновременно занимается развитием спорта высших достижений и развитием массового спорта.

Хорошо, когда в областном центре, большом городе, имеется отдельное учреждение, в котором вся спортивная деятельность направлена на работу с инвалидами и лицами с ОВЗ. А если это небольшой город, и спортивное учреждение в городе только одно? Чаще всего, это детско-юношеская спортивная школа, воспитанники которой в своем большинстве обычные дети.

Как выстроить работу по сопровождению детей с ОВЗ, когда школа должна решать массу других задач: это и развитие детско-юношеского спорта, и внедрение в муниципальном образовании комплекса ГТО, и привлечение к массовому спорту взрослого населения, в том числе молодежи и лиц пожилого возраста?

Мною был изучен опыт работы по сопровождению детей с ОВЗ в МБУ ДО «ДЮСШ» г. Суворова Тульской области. В этой школе обучаются не только обычные дети, но и создаются условия для занятий детей, имеющих инвалидность, ограниченные возможности здоровья, а также медицинские показания для занятий адаптивной физкультурой.

Методы исследования:

1. сбор и обобщение информации через официальный сайт организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», информационные стенды в помещениях организаций;
2. беседа с руководителем школы и тренерами-преподавателями;
3. посещение занятий по АФК и плаванию.

Изложение основного материала исследования. ДЮСШ г. Суворова Тульской области была основана 6 октября 1966 года. На сегодняшний день деятельность учреждения осуществляется на 6 отделениях по следующим видам спорта: баскетбол, волейбол, легкая атлетика, плавание, рукопашный бой, самбо, дзюдо, футбол, настольный теннис, каратэ, хоккей. В школе обучается 1546 человек.

В инфраструктуру ДЮСШ входят следующие объекты спорта:

- стадион «Энергия»,
- спортивный комплекс «Суворовец»,
- зал отделения единоборств,
- 25-метровый плавательный бассейн.

Отделение адаптивной физкультуры (АФК) было открыто в 2002 году, в связи с необходимостью удовлетворить запросы населения Суворовского района. Была разработана дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа в области физической культуры и спорта по адаптивной физкультуре, в которой было регламентировано количество человек в группе, формы занятий, возраст обучающихся, условия зачисления и т.д.

Согласно программе дети зачисляются в группы на основании заявления родителей (законных представителей) и медицинских показаний.

Контингент занимающихся – не только дети-инвалиды и дети с ОВЗ, но и дети, нуждающиеся в лечебной физкультуре по медицинским показаниям. В основном это дети, имеющие нарушение осанки или плоскостопие. Сопровождает детей и проводит занятия тренер-преподаватель ДЮСШ, который имеет соответствующее образование. Занятия проходят в группах по полтора часа (45 минут в зале и 45 минут на воде).

Такой подход к организации учебного процесса решает несколько стратегических задач. Во-первых, коррекционные задачи: коррекция отклонений в физическом развитии; профилактика плоскостопия и нарушений осанки; во-вторых, спортивные задачи: достижение спортивного результата в региональных соревнованиях по плаванию для лиц с ОВЗ. В Тульской области такие соревнования называются «Тульская волна».

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Чтобы создать условия для самореализации детей с ОВЗ, а также повысить результаты участия в соревнованиях по плаванию, школа предприняла ещё несколько шагов. Был заключен договор о сетевой форме реализации образовательных программ с профильными образовательными учреждениями города, в котором обучаются дети с нарушением зрения и дети с нарушениями интеллекта. Эти дети в рамках внеурочной деятельности посещают бассейн и успешно участвуют в соревнованиях по плаванию «Тульская волна» по следующим нозологиям: нарушение зрения, нарушение интеллекта. Сопровождают детей до бассейна учителя или воспитатели, а в бассейне проводят занятия тренеры-преподаватели, которые регулярно проходят курсы повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Организация обучения преподавателей по вопросам обучения лиц с ОВЗ».

Групповая форма сопровождения детей с ОВЗ – ведущая в спортивной школе, так как дети сами передвигаются, не имеют тяжёлых психофизических отклонений, и тренеры-преподаватели, применяя индивидуальный и дифференцированный подход к воспитанникам, справляются с сопровождением детей и проведением занятий.

Несмотря на созданные возможности для детей с ОВЗ заниматься спортом и улучшать своё здоровье, школа не могла обеспечить условия сопровождения детей с тяжёлыми нарушениями опорно-двигательного аппарата, так как такие дети нуждаются в индивидуальном сопровождении и индивидуальных занятиях, а это не предусмотрено нормативными документами спортивной школы.

Учитывая запросы населения и осознавая необходимость улучшения условий реабилитации, в спортивной школе было принято решение внести изменения в учебный план и расписание занятий с целью оказания услуг по индивидуальному сопровождению детей с тяжёлыми нарушениями опорно-двигательного аппарата. Это решение было принято в согласовании с Учредителем, чтобы удовлетворить потребности этой специфической группы детей и обеспечить им доступ к бассейну и более качественную реабилитационную помощь. Такой подход отражает научные принципы инклюзивного образования и стремление к улучшению качества жизни детей с ограниченными возможностями.

Теперь в спортивной школе г. Суворова Тульской области могут поделиться и таким опытом. Здесь проводят индивидуальные занятия по плаванию для детей с ДЦП. Дело это непростое и трудоёмкое. Требуется подобрать тренера-преподавателя, разработать индивидуальную программу и даже предусмотреть варианты сопровождения ребёнка не только на занятии, но и в раздевалке.

Большую роль в сопровождении детей с ОВЗ и инвалидностью играет организация в учреждении доступной среды для инвалидов. По материалам аналитического отчета «Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности образовательных организаций, расположенных на территории Суворовского района Тульской области» [1], проведённого в 2023 году, оценка МБУ ДО «ДЮСШ» г. Суворова по критерию – доступность образовательной деятельности для инвалидов – была самой высокой в районе среди учреждений дополнительного образования.

Выводы. Итак, говоря об особенностях сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в спортивной организации в условиях малого города, мы выделили проблему индивидуального сопровождения детей с тяжёлыми нарушениями опорно-двигательного аппарата. Не являясь реабилитационным медицинским учреждением, школа адаптирует свои услуги для таких детей, стараясь оказать посильную помощь в коррекции и оздоровлении ребёнка.

Как особенность нами была описана форма привлечения детей с ОВЗ к занятиям плаванием и адаптивной физкультурой: это не только индивидуальные заявления родителей (законных представителей), но и совместная работа с профильными учреждениями в рамках договоров о сетевой форме реализации образовательных программ.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Также сопровождение детей с ОВЗ в спортивной организации зависит от ведущего вида спорта. В ДЮСШ г. Суворова – это плавание. Кроме этого, плавание – один из самых полезных для здоровья видов спорта, поэтому и обучаются дети с ОВЗ именно плаванию, не забывая при этом о достижении спортивных результатов. А методическая находка разделить занятия на сушу и воду отвечает потребностям и возможностям детей, экономит время для тренировочных спортивных групп на воде.

Таким образом, на примере МБУ ДО «ДЮСШ» г. Суворова Тульской области мы увидели, что особенности сопровождения детей с ОВЗ в малом городе зависят в большинстве своём от местных условий, а также от стремления и желания организации вносить изменения в свою работу, отвечая на потребности и запросы населения.

Литература:

1. Чулкова Е. П. Аналитический отчет / Е. П. Чулкова [Электронный ресурс] // ДЮСШ г. Суворова: [сайт]. – URL: <https://suvorov-dussh.ru/wp-content/uploads/2017/07/> (дата обращения: 07.04.2024).

УДК: 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Елагина Вера Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогического университет,
г. Челябинск

Каменкова Наталья Владимировна,

директор ГБПОУ «Миасский педагогический колледж»,
г. Миасс

Ильина Светлана Владимировна,

руководитель Ресурсного учебно-методического центра
среднего профессионального образования,
ГБПОУ «Миасский педагогический колледж»,
г. Миасс

Аннотация. Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в необходимости поиска инновационных технологий, способствующих формированию у студентов инклюзивной культуры в процессе их педагогической подготовки. Авторами обосновывается целесообразность включения в педагогическую подготовку будущих педагогов инклюзивного образования интерактивных технологий как эффективного способа организации диалогового обучения студентов, вовлечения их в педагогическое сотрудничество и совместную деятельность с преподавателем и друг с другом, направленного на решение профессиональных задач.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, интерактивные технологии.

Annotation. The relevance of the problem under consideration lies in the need to search for innovative technologies that contribute to the formation of an inclusive culture among students in the

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

process of their pedagogical training. The authors substantiate the expediency of including interactive technologies in the pedagogical training of future teachers of inclusive education as an effective way of organizing students' dialogue learning, involving them in pedagogical cooperation and joint activities with the teacher and with each other aimed at solving professional tasks.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, interactive technologies.

Введение. Современный этап развития отечественного образования характеризуется формулой «образование для всех», подразумевающей создание инклюзивной образовательной среды, в которой все обучающиеся, и здоровые, и имеющие какие-либо ограничения возможностей здоровья, имеют равные права на получение образования.

Инклюзивное образование предполагает гуманизацию всей системы образования, ориентированного на уважение личности обучающегося, создание образовательных условий доступных для всех детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Внедрение инклюзивного образования в образовательные организации влечет за собой одну из серьезных проблем, а именно готовность всех участников образовательных отношений к принятию обучающихся с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Безусловно, ведущая роль в инклюзивном образовании принадлежит учителю, имеющему соответствующие инклюзивные компетенции, высокий уровень сформированности инклюзивной культуры, позволяющий организовать эффективную инклюзивную деятельность по обеспечению совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ.

Инклюзивная культура педагога, по мнению Е.А. Шумиловой и Н.Н. Уваровой, проявляется в признании ценности личности ребенка, направленности деятельности педагога на развитие личности ребенка с ОВЗ, осознание себя как носителя культуры и ее транслятора для детей с нарушениями в развитии, понимание творческой сущности педагогической деятельности с особыми детьми, требующей огромных интеллектуальных, моральных, духовных и энергетических затрат [1].

Одним из условий формирования инклюзивной культуры является такая организация профессионально-педагогической подготовки студентов, которая способствовала бы развитию у них способности решать педагогические задачи, связанные с инклюзивным образованием в школе или дошкольных организациях.

Разные аспекты качественной подготовки педагогов к инклюзивной деятельности рассматривались в исследованиях С. В. Алехиной, О. С. Кузьминой, О. А. Леоновой, И.Л. Федотенко и др. [2, 3, 4, 5].

В связи с этим проблема поиска активных методов и инновационных технологий, способствующих формированию у студентов инклюзивной культуры в процессе их педагогической подготовки, является актуальной.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время известно большое количество образовательных технологий, которые существенно оптимизируют процесс обучения и воспитания будущих специалистов, способных работать в условиях инклюзивного образования.

Особую значимость приобретают интерактивные технологии, ориентированные на активизацию мыслительной и познавательной деятельности студентов, формирование умений принимать участие в дискуссиях и обсуждениях (формулировать вопросы, объективно оценивать ответы, отстаивать свое мнение, находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи, комплексно применять знания при решении практических задач), развитие творческого мышления.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Использование их в образовательном процессе способствует организации педагогического взаимодействия, обеспечению диалога между студентами, студентами и педагогом, пробуждает интерес к обсуждаемой проблеме.

Процесс формирования инклюзивной культуры студентов педагогического колледжа для решения комплексных задач обучения и воспитания, становления профессионально-педагогической компетентности позволяет обучающимся находиться в одном смысловом пространстве, погружаться в обсуждение и поиск решения актуальных для инклюзивного образования проблем, развивать умения критически мыслить, вести диалог, проявлять творческие способности, согласовывать свои действия при коллективном принятии решений в сложных ситуациях.

Так, студенты становятся полноправными участниками обсуждения инклюзивных проблем, при этом меняется характер педагогического взаимодействия: студент проявляет активность, самостоятельность, проявляет инициативу, а педагог создает для этого необходимые условия.

С этой целью в образовательном процессе колледжа широко используются такие интерактивные технологии как: проектные и игровые технологии, кейс-технологии, «круглый стол», дискуссии и диспуты, ИКТ, обсуждение видеofilмов, тренинг и др.

Одним из условий эффективного применения перечисленных выше технологий являются высокая мотивация обучающихся, их готовность к сотрудничеству и совместной деятельности в команде, знания особенностей конкретной технологии, опора на субъектный опыт, сформированные коммуникативные навыки и умения.

В данной статье рассмотрим особенности некоторых интерактивных технологий, которые наиболее часто используются в образовательном процессе колледжа.

Прежде всего технология проектного обучения ориентирована на самостоятельное приобретение и применение новых знаний, умений, формирование ценностных ориентаций и межличностных отношений. Она включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных, коммуникативных методов, способствующих развитию творческого мышления, умений работать в команде. Это достаточно гибкая модель организации образовательного процесса, направленного на творческую самореализацию личности обучающегося путем развития его интеллектуальных возможностей, творческих способностей и профессиональных компетенций.

На наш взгляд, технология проектного обучения имеет высокий внутренний потенциал для развития самостоятельности, личностных качеств будущего специалиста. Её использование существенно меняет роль участников образовательного процесса: преподаватель становится консультантом и помощником, а студент – активным участником процесса проектирования.

К применению технологии проектного обучения предъявляются следующие дидактические требования: проект должен иметь профессиональную значимость, носить междисциплинарный характер, включать студентов в творческий поиск решения проблемы, сочетать индивидуальные и групповые формы организации работы студентов над проектом, комплексно использовать эвристические и исследовательские методы.

В процессе формирования инклюзивной культуры нами используются исследовательские, междисциплинарные, творческие, информационные и практико-ориентированные проекты, что позволяет не только принять участие в решении актуальной, профессионально значимой проблемы, но и вовлечь студентов в увлекательный и интересный процесс познания педагогической действительности.

Игровые технологии, включающие моделирование ситуаций, максимально приближенных к реальным профессиональным условиям, задают в обучении предметный и социальный контексты будущей педагогической деятельности, способствуют приобретению

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

студентами навыков социального взаимодействия, развитию ценностных ориентаций и установок, присущих будущему педагогу.

Методика организации и проведения игровых технологий включает несколько этапов: подготовительный (выбор темы, формулирование целей и задач, определение структуры игры, актуализация опорных знаний и умений, выявление условий игры и др.), основной (ролевое общение в командах; выступление лидеров команд, коллективное обсуждение представленных командами вариантов решения) и рефлексивный (анализ и самоанализ собственной деятельности позволяют студентам осознать личностные достижения).

В последнее время особую популярность приобретают такие методы активного обучения, как «круглый стол». «Круглый стол» как форма коллективной дискуссии широко используется в современном мире, поскольку предоставляет максимальную возможность проводить плодотворные обсуждения, всесторонне рассматривать различные вопросы и выработать совместные решения [6]. У участников «круглого стола» появляется возможность высказать свое мнение по поводу обсуждаемой проблемы, сформулировать общее мнение или отстоять собственную позицию.

Методика «круглого стола» включает подготовительный, дискуссионный и завершающий этапы. Каждый этап в свою очередь должен быть хорошо продуман и структурирован.

Подготовка к проведению «круглого стола» включает выбор конкретно сформулированной темы, проблема которой актуальна и интересна для обсуждения; назначение модератора, обладающего качествами коммуникабельности, самостоятельности, компетентности, чувством такта; подбор участников круглого стола; разработку содержания «круглого стола», включающего вопросы дискуссионного характера; подготовку дидактического и технического обеспечения.

Дискуссионный этап круглого стола начинается с вступительного слова модератора, речь которого должна отличаться аргументированностью, грамотностью, краткостью и одновременно быть информационно насыщенной, акцентируемой на острых, актуальных вопросах. Модератор организует и управляет дискуссией между участниками, активизирует и стимулирует их к спору, к высказыванию своей точки зрения, конструктивной критике, для поддержания дискуссии рекомендуется подготовить дополнительные вопросы. На завершающем этапе дискуссии подводятся общие итоги, формулируются выводы и разрабатываются рекомендации и решения по итогам дискуссии.

Тренинг как форма активного обучения включает комплекс упражнений, выполнение которых направлено на развитие умений и социальных установок, формирование навыков самосовершенствования, самопознания и саморегуляции [7].

Методика проведения тренинга предполагает использование таких видов деятельности, как игра, обучение, общение. Проведение групповых тренингов способствует повышению мотивации, принятию себя и других участников, развитию рефлексии, стремлению к саморазвитию. Во время тренинга важно создать комфортную образовательную среду, атмосферу сотрудничества и взаимопомощи.

По форме, задачам и целевой аудитории различают разные виды тренингов: социально-психологический, цель которого состоит в развитии умений и навыков социального взаимодействия; психологический, проводимый для коррекции поведения участников, улучшения отношений в группе, создания комфортной атмосферы в коллективе; обучающий, направленный на выработку учебных и профессиональных навыков, физических и интеллектуальных качеств, развитие навыков саморегуляции и др.; тренинг личностного роста, направленный на личностное развитие; тренинг общения, способствующий развитию коммуникативных умений с использованием специально создаваемых воспитывающих ситуаций, элементов игры и драматизации в воспитательной работе с обучающимися.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Методика проведения тренинга традиционно включает три основных этапа:

1) организационный, цель которого заключается в постановке цели и задач, понятных для целевой аудитории, знакомство с правилами работы в группе, а также принципами, регламентирующими поведение и отношение в группе (команде);

2) обучающий, подразумевающий формирование знаний, умений, приобретение нового опыта и применение его в условиях данного тренинга. На этом этапе важно включить участников тренинга в активную деятельность по разбору реальных случаев их педагогической практики или специально разработанные кейсы, в соответствии с целями и содержанием тренинга;

3) завершающий, на котором проводится рефлексия, которая обеспечивает обращение внимания участников на самих себя, свою деятельность, продукты собственной активности. В процессе рефлексии обучающиеся критически осмысливают и анализируют результативность тренинга. Основными личностными характеристиками обучающихся, способствующими успеху в рефлексии, являются рефлексивные умения, такие как: самонаблюдение, самоанализ, самооценка. Рефлексия позволяет обучающимся осознать в каком направлении возможно дальнейшее их развитие, высказать свое мнение, свои чувства, отметить, насколько тренинг соответствовал их ожиданиям; на завершающем этапе тренинга подводятся итоги.

Семинар, организованный в форме диспута, предполагает активную умственную деятельность обучающихся, развивает у них навыки вести полемику, обсуждать проблему, свободно высказывать свое мнение, защищать свои убеждения и взгляды, лаконично, последовательно и ясно излагать свои мысли, аргументированно делать выводы. При этом на семинаре-диспуте студенты могут выполнять разные функции.

Часто в процессе обучения используются учебные дискуссии как один из методов проблемного обучения. С целью вовлечения обучающихся в процесс анализа и обсуждения проблемной ситуации следует использовать методику коллективного обучения, учебного сотрудничества, которая основывается на совместной деятельности в парах или микрогруппах. Работа в группе формирует у студентов важные профессиональные качества – самостоятельность, инициативность и ответственность. Методика организации групповой формы обучения включает несколько этапов, а именно: постановку проблемы, формирование микрогрупп, распределение ролей и обязанностей в группе, сообщение преподавателем темы, целей и задач предстоящей дискуссии, обсуждение проблемы в группе и публичное представление результатов, подведение итогов.

Достаточно перспективным методом формирования инклюзивной культуры студентов, на наш взгляд, является метод анализа конкретных ситуаций или кейс-технология. Опыт решения педагогических задач-ситуаций поможет развить у студентов гибкость мышления, способность прогнозировать, генерировать идеи, навыки профессиональной деятельности, сформировать устойчивую педагогическую позицию как основу их будущего профессионализма.

Суть данной технологии заключается в осмыслении реальной ситуации, содержание которой включает не только конкретную проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, необходимый для ее разрешения. Предлагаемая студентам проблема не имеет однозначных решений, они сами предлагают варианты решения отличающиеся по степени эффективности, риска, обоснованности решения. В процессе решения проблемной ситуации (кейса) студенты самостоятельно осуществляют целеполагание, сбор необходимой информации, ее анализ с разных точек зрения, выдвижение гипотезы, формулировку выводов, самоконтроль результатов.

Целью кейс-технологии является развитие у студентов навыков анализа и критического мышления, соединение теории и практики, формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности, демонстрация различных позиций и точек зрения, в

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

том числе и своей позиции.

Выводы. Таким образом, использованию интерактивных технологий в системе среднего профессионального образования придается важное значение. Формирование инклюзивной культуры будущих педагогов с использованием интерактивных технологий способствует развитию личности студента, активизации его познавательной деятельности в диалоговых коммуникациях, организации педагогического сотрудничества участников образовательного процесса педагогического колледжа.

Благодаря использованию интерактивных технологий у обучающихся формируются необходимые для инклюзивного образования навыки и личностные качества педагога, способного развиваться и совершенствоваться в дальнейшей профессиональной деятельности, стать востребованным специалистом. Внедрение в практику работы педагогического колледжа интерактивных технологий расширяет возможности совершенствования подготовки будущих специалистов инклюзивного образования, способствует повышению ее эффективности и качества.

Литература:

1. Шумилова Е. А. Инклюзивная культура будущего учителя-дефектолога как фактор развития инклюзивного образования в России / Е. А. Шумилова, Н. Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. – № 6 (85) – 2020. – С. 402–404.
2. Алехина С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования / С. В. Алехина // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. – № 1(44). – С. 26–32.
3. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук / О. С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 319 с.
4. Леонова О. А. Формирование инклюзивной культуры в образовательной организации / О. А. Леонова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN122.pdf> (дата обращения 29.03.2024).
5. Федотенко И. Л. Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности в инклюзивной среде в контексте компетентностного подхода / И. Л. Федотенко // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. научн.-практ. конфер. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 617-621.
6. Шильцова Т. А. Методика проведения «Круглого стола» как инновационная форма взаимодействия педагога и студента / Т. А. Шильцова, И. С. Лебедева // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4. – С. 273–275. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=7009> (дата обращения: 05.03.2023).
7. Сидоров С. В. Тренинг как форма активного обучения / С. В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя. – URL: http://si-sv.com/publ/trening_kak_forma_aktivnogo_obuchenija/ 14-1-0-387 (дата обращения: 08.03.2024).

УДК: 796.011.1

ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСТРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Емельянова Ирина Дмитриевна,
кандидат педагогических наук,
профессор кафедры дошкольного и специального образования,
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»,
г. Елец

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Аннотация. В статье анализируются современные представления о нарушениях письма, классификации дисграфии и причины ее возникновения. В ходе диагностики письма у младших школьников автор обнаруживает оптическую и аграмматическую формы дисграфии. Логопедическая работа позволяет повысить уровень овладения письмом у младших школьников.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, письменная речь, нарушения письма, дисграфия, оптическая дисграфия, аграмматическая дисграфия, коррекция.

Annotation. The article analyzes modern ideas about writing disorders, classification of dysgraphia and the causes of its occurrence. During the diagnosis of writing in younger schoolchildren, the author discovers optical and agrammatic forms of dysgraphia. Speech therapy work allows you to increase the level of writing mastery in younger students.

Keywords: primary school children, writing, writing disorders, dysgraphia, optical dysgraphia, agrammatic dysgraphia, correction.

Введение. Современные начальные классы общеобразовательных школ сталкиваются с ростом числа детей с дисграфией – специфическим нарушением письма. Это отрицательно влияет как на успеваемость детей, так и на их общее развитие.

В настоящее время отечественная логопедия располагает эффективными методиками устранения дисграфии, разработанными разными авторами (Т.В. Ахутина, А.А. Барабонина, И.Н. Воропаева, А.С. Дерюгина, Ю.А. Деткина, С.В. Дорофеева, Г.М. Криницына, Р.И. Лалаева, Р.Л. Лизунова, Е.А. Логинова, И.И. Мамайчук, О.А. Руденкой др.), однако, по мнению Л.Г. Парамоновой, проблема нарушений письма и его коррекции остается актуальной [5].

В связи с этим, необходимо осуществлять своевременную профилактику возникновения дисграфии, а при ее выявлении применять наиболее действенные средства коррекции нарушений письменной речи.

Изложение основного материала исследования. Современная логопедия рассматривает письмо как сложную форму речевой деятельности, которая формируется в возрасте 5-7 лет в процессе обучения. С самого начала развития письма способы его формирования выступают как осознанные действия, и только постепенно письмо автоматизируется и становится навыком [4].

Письмо – это психический процесс, включающий в себя вербальные и невербальные формы мыслительной деятельности, такие как внимание, зрительное и слуховое восприятие, мелкая моторика рук и другие процессы. Поэтому дисфункция письма является системным нарушением, которое затрагивает письмо в целом [3].

Дисфункция письма, или дисграфия – это нарушение письма, характеризующееся специфическими повторяющимися ошибками, проявляющимися в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смещениях, пропусках букв, в искажениях состава слова, структуры предложения [6].

Цель исследования – определить пути преодоления нарушений письма у младших школьников с учетом форм дисграфии.

В настоящее время отечественные исследователи предлагают разные определения термина «дисграфия». Например, Р.И. Лалаева описывает дисграфию как «частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [3, с. 34].

Садовникова И. Н. определяет дисграфию как «частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие специфических ошибок стойкого характера». Эти ошибки не связаны с интеллектуальными проблемами, нарушениями зрения и слуха, с нерегулярным школьным обучением [6, с. 136].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Так, Е.А. Логинова дает более точное определение дисграфии, сущность которой заключается в «постоянном нарушении у ребенка процесса письма на этапе школьного обучения, когда считается, что овладение основами письма завершено» [4, с. 14].

Разнообразие мнений и подходов к изучению дисграфии приводит к существованию различных концепций и теорий, объясняющих ее механизмы и причины возникновения. М.Е. Хватцев разработал классификацию дисграфии, основанную на психофизиологическом анализе нарушений письма [8]. В рамках этой классификации выделяются следующие виды дисграфии:

- дисграфия, вызванная речевыми нарушениями;
- оптическая дисграфия;
- дисграфия, связанная с нарушением ритма произношения;
- дисграфия, обусловленная слуховой агнозией;
- дисграфия, возникающая в результате двигательной и сенсорной афазии.

Письмо является сложным навыком, который связан не только с физиологическими и психологическими механизмами, но и с функциями и операциями речи [5]. Вследствие этого, А.Н. Корнев рассматривает дисграфию в качестве симптома других расстройств, главным образом неврологического характера. В своих исследованиях он выделяет несколько видов дисграфии [2]:

- дисфонологическая дисграфия, обусловленная лингвистическими расстройствами;
- дисграфия на фоне языкового аналитико-синтетического недоразвития;
- диспрактическая дисграфия, возникающая в связи с недостаточностью графомоторных способностей.

Автор указывает на проявления клинических расстройств, которые возникают в результате повреждения структур мозга, что способствует нарушению письма. Кроме того, исследования позволяют обнаружить, что разные виды дисграфии являются результатом нервно-психических расстройств разной степени выраженности и сочетаемости [3].

Существует также классификация дисграфии, разработанная Р.И. Лалаевой и коллегами кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена [4], основанная на несформированности определенных операций письма, в соответствии с которыми выделяются пять основных видов дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, грамматическая, оптическая.

Органические поражения коры головного мозга могут способствовать нарушениям письма, а также оказывать негативное воздействие во внутриутробном, натальном или постнатальном периоде.

Признаки дисграфии у младших школьников включают:

- наличие специфических ошибок в письменных работах;
- значительное количество характерных для дисграфии ошибок;
- «стабильность» ошибок, т.е. повторяемость конкретных ошибок на протяжении продолжительного времени и в разных видах заданий, выполняемых письменно.

Специфическими ошибками при дисграфии являются:

- замены и смешение букв, обозначающих сходные по звучанию звуки («п» - «б», «с» - «з», «к» - «г», «т» - «д», «ц» - «с», «с» - «ш», «ч» - «щ» и т.д.);
- расстройства слоговой структуры слова (пропуски букв, слогов, перестановки букв, слогов, прибавления букв, слогов, разрывы отдельных слов);
- нарушение грамматического согласования слов в предложении;
- смешение графически похожих букв (п-и, и-у, л-м, д-б, т-п, к-н и т.д.) [2].

С целью исследования состояния письма нами было обследовано 20 детей 1-х классов с дисграфией в возрасте 7-8 лет - учащихся МБОУ СОШ п. Солидарность Елецкого муниципального района Липецкой области и МБОУ СШ № 21 г. Липецка.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Для выявления состояния письма младших школьников с дисграфией мы руководствовались рекомендациями Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой [1]. Диагностика была направлена на выявление качества письма в разных видах предлагаемой деятельности, в процессе изучения имеющихся в наличии письменных работ. В ходе диагностики необходимо было распознать дисграфические ошибки в ряду тех, которые таковыми не являются, выявить виды дисграфии.

На предмет выявления дисграфии мы изучили школьные тетради. Далее мы предложили обучающимся следующие виды письма: списывание с печатного и рукописного текстов; письмо под диктовку (диктант); самостоятельное письмо. Кроме того детям предлагалось написать свое имя, определенные буквы, несколько слов.

Текст диктанта был согласован с учителем начальных классов, соответствовал программным требованиям по русскому языку и возрасту обследуемых.

Оценивая выполнение письменных работ учащимися, мы учитывали среднее количество неисправленных дисграфических ошибок в одной работе.

К специфическим ошибкам дисграфии мы отнесли: регуляторные ошибки письма (замены букв: й – и, ё – е); оптические ошибки (замены букв: о – е, и – а, о – с, е – с, у – з, и – л, м – ш, д – з); моторные ошибки (замены кинетически сходных букв, графический поиск начертания буквы, лишние элементы и их недописывание, неточность передачи графического образа буквы); аграмматические ошибки (нарушение согласования имен существительных с прилагательными, пропуск/замена предлогов, членов предложения, неправильное употребление множественного числа); ошибки зрительно-моторной координации (зеркальное написание букв, неадекватное начертание букв).

По результатам диагностики нами были определены следующие критерии оценки выполнения заданий детьми 7-8 лет на выявление дисграфии (наличие или отсутствие):

– сформированность базовых составляющих (умение, ориентируясь на образец, его копировать; сформированность произвольного внимания, пространственного восприятия; освоенность зрительных образов букв);

– особенности письма (наличие или отсутствие ошибок оптического и аграмматического характера в процессе списывания с печатного и рукописного текстов, письма под диктовку (диктант), самостоятельного письма).

В соответствии с критериями были определены следующие уровни оценки письма.

Высокий уровень – характеризуется самостоятельным правильным выполнением всех заданий.

Средний уровень – школьники безошибочно копируют образец, согласно предоставленной инструкции ориентируются в пространстве, уверенно держат ручку и выполняют графические задания. Они правильно определяют «зашумленные», недописанные буквы. В процессе списывания с печатного и рукописного текстов ошибок оптического и аграмматического характера не наблюдается, однако в ходе письма под диктовку (диктант) и самостоятельного письма могут быть ошибки в этих категориях.

Уровень ниже среднего – у школьников возникают трудности в выполнении некоторых заданий. Они не точно копируют образец, ошибаются в заданиях на ориентирование в пространстве (чаще всего из-за рассеянного внимания), но исправляют свои ошибки. В процессе списывания с печатного и рукописного текстов, дети, как правило, не имеют ошибок оптического и аграмматического характера, или они встречаются редко. Однако при записи под диктовку экспериментатора и в самостоятельном письме ученики допускают ошибки в написании букв, слогов, слов, предложений. Встречаются как замены букв по оптическому сходству, так и пропуск предлогов, нарушения согласования имен существительных с прилагательными. Дети положительно реагируют на помощь экспериментатора.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Низкий уровень – характеризуется значительными трудностями при выполнении всех заданий. Учащиеся неправильно копируют образец, допуская большое количество ошибок, плохо ориентируются в пространстве, как на листе бумаги, так и в собственном теле. Представления о зрительных образах букв сформированы плохо. У детей наблюдается большое количество ошибок во всех видах письма, в том числе оптического и аграмматического характера, в написании букв, слогов, слов, предложений, которые не исправляются при повторном чтении. Помощь экспериментатора не влияет на положительный результат.

На основе данных проведенного исследования нами выделены следующие уровни состояния письма у младших школьников 7-8 лет с дисграфией: средний уровень показателей проявления дисграфии отмечался у 5 (25%) детей; уровень ниже среднего – у 10 (50%) детей; низкий – у 5 (25%) школьников. Высокий уровень обнаружен не был. Полученные результаты в процентном соотношении показаны на рис. 1.

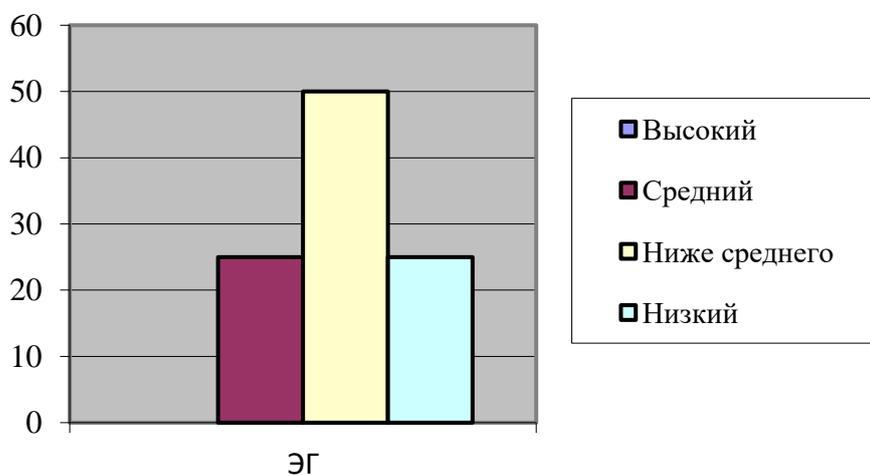


Рис. 1. Результаты обследования навыков письма младших школьников по модифицированной методике Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной (%)

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что проявления дисграфии обнаружены у всех исследуемых школьников. Эти специфические особенности должны быть учтены в коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста с дисграфией.

В ходе анализа письменных работ учащихся нами были выявлены следующие ошибки: неверное расположение элементов букв в пространстве, зеркальное написание схожих букв; недописывание или добавление лишних элементов к графемам, написание к буквам элементов, схожих с правильными; нарушение согласования имен существительных с прилагательными, пропуск/замена предлогов и др.

Анализ состояния письма младших школьников показал, что у 16 (80%) детей имеются нарушения оптического характера, у остальных 4 (20%) школьников – ошибки аграмматического характера. Из них 11 (55%) школьников не исправляют своих ошибок, 9 (45%) детей – находят ошибки после повторного озвучивания диктанта или при помощи взрослого. Обследуемых, безошибочно справившихся с письменными работами, выявлено не было.

На основе полученных данных весь контингент исследуемых детей был поделен на контрольную и экспериментальную группы с учетом приблизительно одинаковых возможностей детей каждой группы.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Коррекционно-логопедическая работа с детьми экспериментальной группы младшего школьного возраста (7-8 лет) с дисграфией, осуществленная на базе МБОУ СОШ п. Солидарность Елецкого муниципального района Липецкой области включала развитие мышления, воображения, внимания, памяти, графических навыков.

На пропедевтическом этапе основными задачами коррекционно-логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с дисграфией явились:

- повышение у учащихся концентрации и уровня устойчивости внимания, его объема, работоспособности;
- стимуляция воображения;
- совершенствование мыслительных операций;
- повышение продуктивности произвольной памяти;
- коррекция ошибок в письме.

На основном этапе коррекционно-логопедической работы ключевыми направлениями стали следующие:

1. Формирование образа буквы.
2. Работа над текстом и предложением.
3. Развитие слогового анализа и синтеза.
4. Формирование фонематического анализа и синтеза.

Психолого-педагогическая коррекция при этом может характеризоваться как систематическая, комплексная и индивидуализированная. Организуя свою работу, мы обязательно учитывали то, что познавательные способности учащихся с дисграфией проявляются неравномерно. И опирались на такие виды психической деятельности, в которых познавательная активность вызывалась бы легче всего. Также в работе с детьми имело место многократное повторение заданий для закрепления уже полученных знаний и навыков. Коррекционно-логопедическая работа велась ежедневно как фронтально, так и индивидуально с каждым учащимся 7-8 лет.

Таким образом, для организации коррекционно-логопедической работы с детьми младшего школьного возраста в процессе устранения дисграфии нами соблюдались следующие условия:

- взаимосвязь нарушений письма у детей с дисграфией с развитием познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения);
- учет в процессе коррекции письма у младших школьников с дисграфией особенностей межанализаторных связей, психомоторики;
- учет механизма дисграфии и структуры дефекта в процессе коррекционно-логопедической работы.

Свойственные учащимся начальных классов с дисграфией нарушения познавательных процессов снижают формирование у них целенаправленности в поведении и деятельности. В связи с этим, пропедевтический этап коррекционно-логопедической работы был посвящен развитию познавательной сферы. Учитывая наличие выявленных недостатков у детей с нарушениями письма, мы проводили мероприятия по предупреждению и исправлению имеющихся нарушений. При этом коррекция учитывала возраст и состояние психического развития младших школьников.

Цель основного этапа коррекционно-логопедической работы: организовать в экспериментальной группе детей младшего школьного возраста с нарушениями письма деятельность по устранению оптической и аграмматической дисграфии.

Задачи:

1. Выполнить отбор специальных заданий и упражнений, направленных на формирование специфических механизмов письменной речи;
2. Использовать отобранные задания и упражнения в работе с детьми экспериментальной

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

группы младшего школьного возраста (7-8 лет) с дисграфией в ходе коррекционно-логопедических занятий (табл.1.).

Таблица 1.

Комплекс заданий и упражнений, направленных на преодоление дисграфии у детей младшего школьного возраста

Направления работы	Цель	Задания и упражнения
Оптическая дисграфия		
Работа над образом буквы	Развитие зрительно-предметного и пространственного восприятия, зрительной памяти	<ul style="list-style-type: none"> – «Определи букву»; – «Напиши знаки в фигурах в соответствии с образом»; – «Найди зашумленные буквы» – «Определи недописанные буквы»; – «Найди и обведи в каждой строке слог «РЮ»»
Аграмматическая дисграфия		
Работа над текстом	Формирование представлений о тексте, как о целостной смысловой единице и предложении как основной структурной единице текста	<ul style="list-style-type: none"> – «Подними карточку, когда услышишь, что предложение закончено»; – «Найди ошибки в тексте»; – «Расставь в тексте пробелы, заглавные буквы и точки»; – «Собери шарики так, чтобы получились предложения»; – «Составь и запиши предложения из данных слов»
Работа над предложением	Формирование представлений о языковом анализе и синтезе предложений	<ul style="list-style-type: none"> – «Подними карточку с цифрой, соответствующей количеству слов в предложении»; – «Начерти схему предложения»; – «Составь предложения, состоящие из определенного количества слов, и запиши их» – «Исправь ошибки в предложении»; – «Составь и запиши сложное предложение»; – «Придумай предложения по картинке и посчитай количество слов»; – «Составь и запиши предложения по пиктограммам»; – «Напиши предложения по образцу»
Работа над слоговым анализом и синтезом	Профилактика и преодоление пропусков гласных букв, слогов, персевераций на письме	<ul style="list-style-type: none"> – «Найди гласные звуки в словах и запиши их»; – «Выдели гласные звуки из слова и подбери соответствующие буквы»; под соответствующими гласными буквами»; – «Найди схемы к словам»; – «Придумай слова к схеме и запиши их»; – «Сосчитай количество слогов в слове»; – «Определи количество слогов в названных словах и подними соответствующую карточку с цифрой»;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

		<ul style="list-style-type: none"> – «Разложи предметные картинки в два ряда, в зависимости от количества слогов в их названии»; – «Назови первые слоги и соедини их, получив новое слово»; – «Составь слово из слогов»; – «Придумай и запиши слово»; – «Выдели ударный звук из слова».
Работа над формированием фонематического анализа и синтеза	Профилактика и преодоление на письме пропуска гласных, согласных, добавления, перестановка букв	<ul style="list-style-type: none"> – «Определи количество звуков в слове»; – «Выдели звук из слова»; – «Определи место звука в слове»; – «Придумай и запиши слово с определенным количеством звуков»; – «Составь и запиши слово из звуков»; – «Образуй новые слова путем добавления звуков, запиши их»; – «Отбери картинки, в названии которых содержится заданное количество звуков»; – «Подбери и запиши слова, начинающиеся на определенный звук».

Следовательно, грамотно организовав коррекционно-развивающую работу с использованием специальных заданий и упражнений, мы можем достичь существенных результатов в формировании у учащихся младших классов с дисграфией специфических механизмов письменной речи. В качестве методик контрольного этапа опытно-экспериментального исследования нами выбраны те же методики, что и на констатирующем этапе.

Выводы. Исходя из полученных данных отмечено, что 2 (20%) ребенка ЭГ в полной мере справились с представленным заданием. 5 (50%) учащихся ЭГ и 3 (30%) учащихся КГ допустили 3-6 ошибок. У 3 (30%) младших школьников ЭГ и 5 (50%) школьников КГ обнаружено 7-10 ошибок, связанных с дисграфией, таких как зеркальное отображение букв или смещение на основе фонетического или артикуляционного сходства. У 2 (20%) учащихся КГ количество дисграфических ошибок превышает 11. Таким образом, повторное проведение опытно-экспериментального исследования показало, что уровень овладения письмом у учащихся 7–8 лет с дисграфией ЭГ повысился по сравнению с констатирующим этапом.

Литература:

1. Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие. – 3-е изд., испр. и доп. / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – Москва: Юрайт, 2019. – 157 с.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 330 с.
3. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие. – Москва: Каро, 2019. – 256 с.
4. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2004. – 208 с.
5. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2006. – 128 с.
6. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления /

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

И. Н. Садовникова. – Москва: Парадигма, 2012. – 279 с.

7. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. Институтов / М. Е. Хватцев. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0327/2_0327-148.shtml (дата обращения: 25.03.2024).

УДК: 376.1

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЛЕКОТЕКА» В ОРГАНИЗАЦИИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Ефимова Ольга Анатольевна,

педагог-психолог,

КГУ «Карагандинская областная психолого-медико-педагогическая
консультация №2» управления образования Карагандинской области,
г. Темиртау, Республика Казахстан

Аннотация. В статье описано мониторинговое исследование использования родителями гаджетов и игрушек в развитии детей с особыми образовательными потребностями. Изложена организация консультаций с родителями, воспитывающими ребенка с особыми образовательными потребностями, на основе технологии «лекотека». Автор предлагает рекомендации родителям по организации для ребенка игрового пространства, которое обеспечит эмоционально-приятную деятельность, поможет освоить необходимые умения. Описывает возможное зонирование игрового материала и правила, которые следует соблюдать во взаимодействии родителя и ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: исследование, лекотека, консультирование, дети с особыми образовательными потребностями, игровое пространство, взаимодействие.

Annotation. The article describes a monitoring study of parents' use of gadgets and toys in the development of children with special educational needs. The organization of consultations with parents raising a child with special educational needs is outlined, based on the «lekotheke» technology. The author offers recommendations to parents on how to organize a play space for a child, which will provide emotionally enjoyable activities and help them master the necessary skills. Describes the possible zoning of the game material and the rules that should be followed in the interaction of a parent and a child with special educational needs.

Keywords: study, lekotheke, counseling, children with special educational needs, play space, interaction.

Введение. На общем фоне родителей, занимающихся воспитанием детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), выделяется группа, которая мотивирована на оказание психолого-педагогической поддержки своим детям, но не имеет достаточных умений и опыта. Чаще всего родители оказываются один на один с имеющимися проблемами в воспитании детей с ООП: они находятся в информационном «вакууме» и не знают, как организовать помощь ребенку дома. Такая ситуация негативно сказывается на психологическом климате семьи [8].

Изложение основного материала. Современные дети с раннего возраста знают, что такое гаджет и неплохо пользуются этим устройством. Родители часто предлагают своим детям, дошкольного возраста мобильное устройство как игрушку. В целом, нет ничего страшного, если мобильные игры предлагают ребенку дозированно и по возрасту, гораздо серьезнее, если гаджетами заполняется весь досуг ребенка. Для проведения исследования была создана фокус-группа из родителей в составе 20 человек. Родителям был предложен анкет – опросник для родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

(далее ООП) «Мой ребёнок и гаджеты» на определение частоты предложения «модной игрушки» детям.

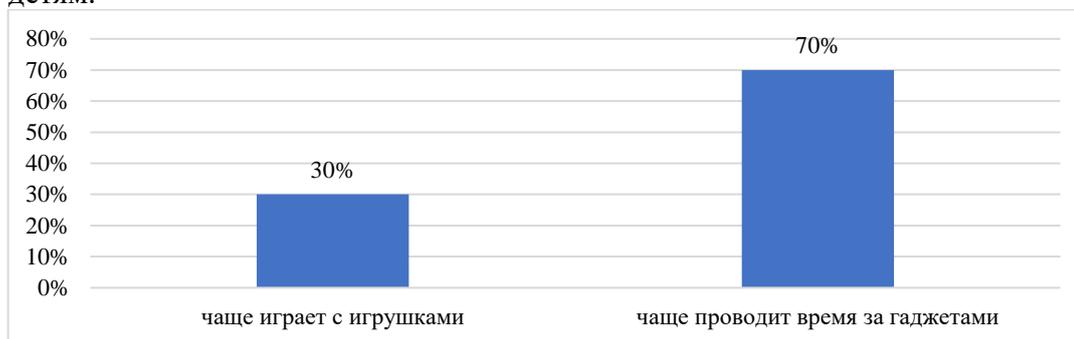


Рис. 1. Сравнительный анализ использования гаджетов и игрушек

Сравнительный анализ частоты применения гаджетов и предметных игрушек в семье показал – только 30% родителей понимают роль игрушек в развитии ребенка, 60% родителей родители чаще используют гаджет в качестве игрушки для ребенка.

Так же с целью определения исходного состояния отношения родителей к ребенку с ООП проведен констатирующий этап психологической диагностики:

«Опросник родительского отношения» А. Я. Варга, В. В. Столина (ОРО) показал результаты в установках родителей:

- Принятие – отвержение ребенка: интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Родители – 50% стремятся проводить больше времени вместе с ребенком, одобряют его интересы и планы.

- Кооперация. 40% родителей заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь ребенку, сочувствуют ему.

- Симбиоз. У 70% мам отмечается повышенный уровень тревожности за ребенка.

- Контроль, гиперсоциализация – 100% мам сравнивают своего ребенка с другими детьми, ограничивают самостоятельность ребенка.

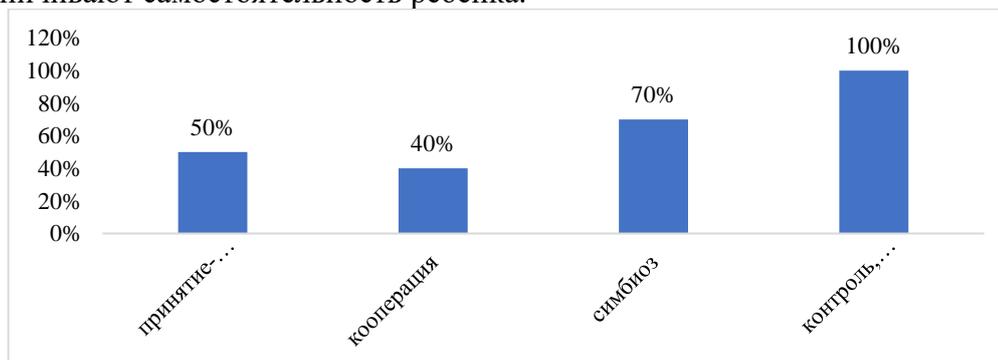


Рис. 2. Родительское отношение к ребенку с ООП

Выявленная проблема – родители не уделяют ребенку достаточного внимания, заменяют гаджетом родительское участие, не придают должного значения организации предметной деятельности с ребенком. Минимизация роли игрового материала в развитии ребенка указывает на то, что родители недопонимают степень негативного влияния гаджетов на развитие познавательной и речевой деятельности ребенка. Предположительно – если родителям детей дошкольного возраста с ООП будут предложены рекомендации в ходе консультирования по организации игрового пространства в семье и подборе развивающего игрового материала в формате «Лекотеки» (библиотеки игрушек), то уровень развития родительских компетенций по воспитанию и обучению ребенка – дошкольника с ООП будет

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

повышен. Технология «лекотека» – это система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с проблемами развития [10]. Семье необходимо помочь справиться с трудной задачей – воспитанием ребенка с ООП. Для обеспечения ресурса положительных изменений был предложен формат консультирования через применение инструмента в форме модуля «Лекотека». Цель которого изучение эффективных форм работы с семьей, разработка и апробация консультационного модуля «Лекотека» для родителей, воспитывающих ребенка с ООП дошкольного возраста. Технология «лекотека» предусматривает использование вспомогательных средств, обеспечивающих полноценное вовлечение ребенка и окружающих его людей в игровую активность, развития общения в игре. Материалы «лекотеки» формируют мотивацию ребенка к деятельности, предпосылки к обучению; налаживают эффективное общения ребенка со взрослым; создают благоприятный психологический климат [5].

Работа в технологии «лекотека» предполагает три этапа: диагностический; коррекционно-развивающая работа, аналитический, завершающий [3]. Консультирование родителей детей, имеющих ООП, осуществляется на втором этапе, когда требуется проведение индивидуальной работы или работы в мини-группах по обучению родителей навыкам взаимодействия с их ребенком, что обогащает опыт, повышает собственную уверенность [4].

На организованной консультационной площадке педагог-психолог проводит 2 раза в месяц консультирование групп родителей как для услугополучателей КОПМПК, так и для родителей, чьи дети посещают организации дополнительного образования или не посещают организации образования совсем. Консультации проводятся с группой родителей, индивидуальное консультирование как в онлайн-режиме так и при непосредственной встрече на основе разработанного модуля «Лекотека», который содержит 4 блока, где психолог предлагает семье подборку необходимых игрушек для обучения ребенка с ООП, проводит совместное обсуждение возникающих вопросов, по использованию гаджетов как игрового средства в развитии ребенка.

Таблица 1.

Консультационный модуль «Лекотека»

№	Блоки	Форма организации	Цель	Срок	С кем
1	Дебаты	Гаджет или игрушка Дебаты	Обсуждение спорных вопросов, поиск решения	2 раза в месяц	Родители, воспитывающ е детей с ООП: услугополучател и ПМПК; из партнерских организаций
2	Проектное бюро	Домашняя лекотека Проектное бюро	Моделирование игровой среды		
3	Интерактив	Сказкотерапия и арт-терапия	Использование ресурсных возможностей в семье		
4	Творческая мастерская	Правило о правилах	Формирование активной педагогической позиции родителей		

Предложенная специалистом в ходе консультирования классификация игрового материала помогает родителям увидеть и понять особенности своего ребенка.

Таблица 2.

Развитие умений ребенка в игре

Игры	Умения ребенка
Предметные	Помогает понять – как ребенок организует игру с игрушкой, обыгрывает её, осуществляет перенос социального опыта на игрушку. Какой у ребенка имеется отражательный опыт, как овладел предметными действиями, насколько развита знаковая функция (использование в игре одной игрушки в качестве заместителя другой) [12].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Сюжетно-ролевые	Овладение ребенком различными формами сюжетно-ролевой игры помогает понять уровень сформированности ориентации в социальных отношениях. Наглядно демонстрирует умения устанавливать различные варианты взаимосвязи социальных ролей [2].
Дидактические	Позволяет отследить самостоятельные действия ребенка в определенной ситуации и с определенными предметами. Хорошо прослеживаются способности ребенка, его познавательная деятельность, самостоятельность и развитие активности мышления и речи [11].
Творческие	Прослеживается уровень овладения видами практической деятельности – использование музыкальных игрушек, конструирование, выкладывание мозаики, рисование. Творческая деятельность ребенка позволяет определить сформированность таких черт характера как – трудолюбие, ответственность, настойчивость в достижении цели, желание и умение преодолевать самостоятельно трудности. Занятия творческой деятельностью показывают, как ребенок может управлять своими эмоциями, как реагирует на успех/неудачу [9].

В ходе консультирования проводится ознакомление родителей с приёмами организации обучающего игрового процесса. Родителям предлагаются рекомендации:

- Необходимо поддерживать игру – стимулировать и поощрять игровую деятельность, активно использовать речь в процессе игры. Предлагать доступные по возрасту игрушки.

- При организации игрового взаимодействия с ребенком – не навязывать игру ребенку. Желательно помочь организовать игровую среду, наблюдать за игрой ребенка и включаться в игру по его приглашению.

- Взрослым нужно проявлять позитивные эмоции, уважительное отношение к игре ребенка – взрослый должен постараться поддержать игру, стать ее участником. Необходимо быть «на одной волне» с ребенком, ни в коем случае не критиковать действия малыша, а тем более – прерывать его игру. Правильная организация игровой среды позволяет избежать перенасыщения игрового пространства игрушками, приучает его к порядку. Для гармоничного взаимодействия родителей с ребенком мало показать, как можно его развивать, нужно, чтобы родитель сам получал удовольствие от игрового взаимодействия, чувствовал успешность.

Анализ формирующего результата по итогам работы с родителями представлен в сравнительном мониторинге фокус-группы. «Опросник родительского отношения» А. Я. Варга, В. В. Столина (ОРО) показала позитивные результаты в установках родителей:

- Принятие – отвержение ребенка: интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Родители – 100% стремятся проводить больше времени вместе с ребенком, одобряют его интересы и планы.

- Кооперация. 90% родителей заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь ребенку, сочувствуют ему.

- Симбиоз. У 70% мам отмечается снижение тревоги за ребенка.

- Контроль, гиперсоциализация – 60% родителей стали обращать внимание на ребенка, стараются предоставлять больше самостоятельности.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

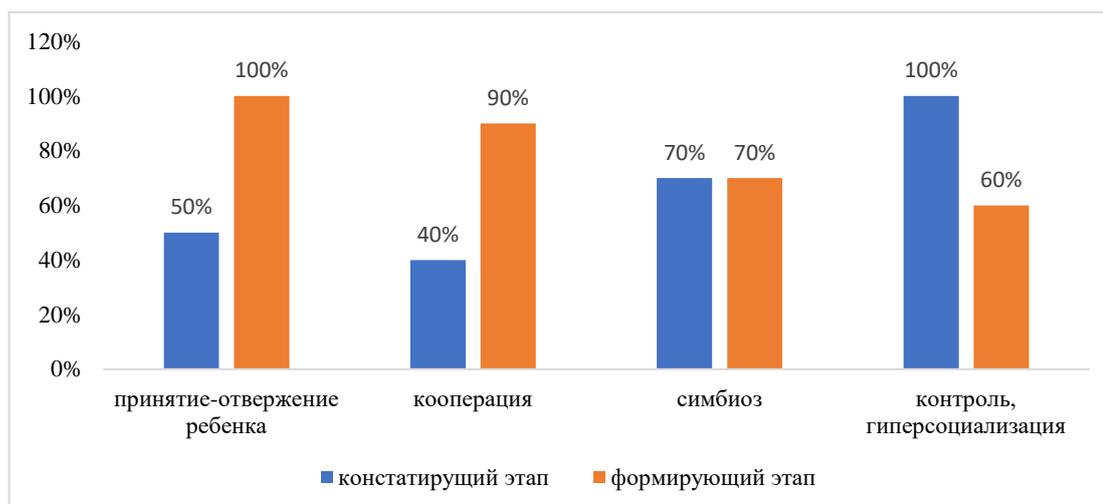


Рис. 3. Сравнительный мониторинг

Анкета-опрос «Мой ребенок и гаджеты» показал снижение использования гаджетов в качестве игрушки для ребенка.

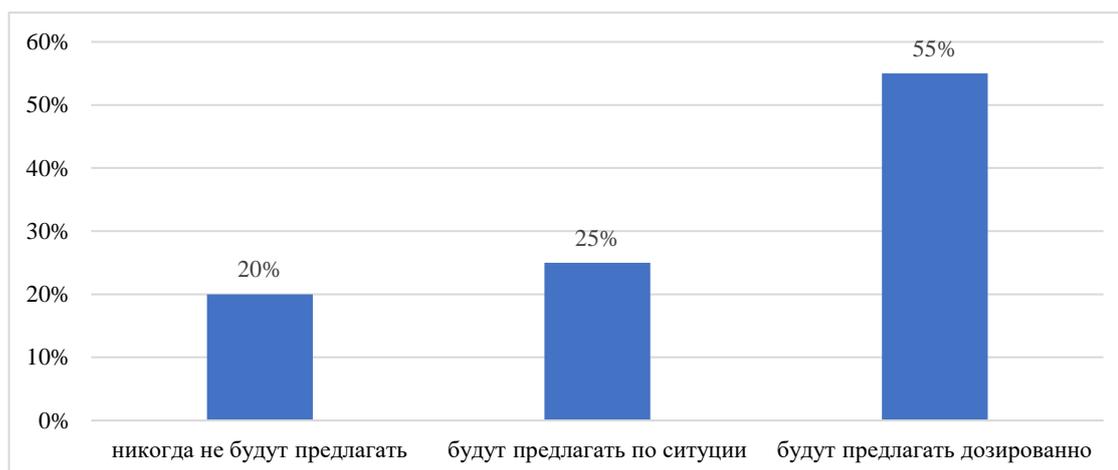


Рис. 4. Предложение гаджетов ребенку

Данные эмпирического исследования подтверждают предположение о том, что организация консультирования родителей в формате «Лекотека», способствует развитию родительских компетенций. Прослеживается динамика снижения гаджетов в качестве игрушки для ребенка. Родители осознали преимущества непосредственной игры с ребенком над его включением в процесс виртуальной игры. Проводимая консультационная работа с родителями в формате «Лекотека» выявила перспективные задачи: разработать консультационные модули и по другим актуальным темам, на основе запроса родителей.

Выводы. Итак, цель специалиста, работающего в рамках технологии «лекотека», заключается в том, чтобы помочь родителям, воспитывающим ребенка с ООП, найти его сильные стороны, организовать совместную эмоционально насыщенную деятельность с ребенком в семье.

Литература:

1. Андреева Т. В. Семейная психология / Т. В. Андреева. – Санкт-петербург: Речь, 2004. – 244 с.
2. Афанасьева Р. А. Игра-драматизация в условиях лекотеки / Р. А. Афанасьева, А. А. Пшенко // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 3. – С. 60–64.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

3. Вертунова Е. А. Лекототека как форма психолого-педагогического сопровождения семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами / Е. А. Вертунова // Развитие системы комплексной реабилитации лиц с ограниченными возможностями: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. С.Т. Кохан. Чита: Забайкальский государственный университет, 2021. – С. 51–67.
4. Екимова Н. В. Организация психолого-педагогической помощи в условиях лекотеки семьям, воспитывающим детей с ОВЗ / Н. В. Екимова, С. М. Харитоновна // Дошкольная педагогика. – 2023. – № 1 (186). – С. 32–34.
5. Ераскумова В. А. Лекотека как средство для социализации детей с проблемами здоровья / В. А. Ераскумова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2020. – № 8. – С. 167-168.
6. Исаева О. Н. Роль лекотеки в развитии особенных детей в ДОУ / О. Н. Исаева // Наука и образование: новое время. – 2018. – № 1 (24). – С. 436–439.
7. Ерсарина А. К., Айтжанова Р. К., Малиновский В. В., Морозова Д. О., Золотарева Э. В. / Психолого-медико-педагогическое обследование детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. 3-изд. / под общ. ред. Р. А. Сулейменовой. – Алматы, 2014 г.
8. Квасова А. Ю. Проблема формирования профессиональной компетенции будущих дефектологов в процессе подготовки к психолого-педагогическому сопровождению семей, воспитывающих дошкольников с ОВЗ / А. Ю. Квасова // Специальное образование. – 2020. – № 3 (59). – С. 147-157.
9. Квасова А. Н. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях лекотеки / А. Н. Квасова, Н. Н. Андропова, О. В. Яковлева // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 1. – С. 66–72.
10. Костин А. К. Лекотека как инновационная форма дошкольного образования / А. К. Костин, И. В. Федосова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2022. – Т. 5. – № 5. – С. 116-121.
11. Лобыкина И. И. Организация работы лекотеки «Хрустальная радуга» как модель сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью / И. И. Лобыкина // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2022. – № 2. – С. 50–55.
12. Стожарова М. Ю. Формирование эмоционально-волевых качеств детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в рамках лекотеки с использованием авторских инсценировочных кукол / М. Ю. Стожарова // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 3 (111). – С. 102-110.
13. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва: Академия, 2005. – 383 с.

УДК: 376.112.4

ОБЗОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жадушкина Юлия Александровна,
обучающаяся 2 курса факультета психологии,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула

Научный руководитель: Мартынова Ирина Сергеевна,
старший преподаватель,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула

Аннотация. В современном мире всё чаще становится актуальной проблема инклюзивного образования. В статье описывается важность создания равных возможностей для обучения детей с различными потребностями, рассматриваются преимущества инклюзивного образования для развития ребенка и его социализации. Статья подчеркивает трудоемкость процесса и требование инклюзивного образования к разнообразным ресурсам и кадрам. Приводятся примеры успешной реализации инклюзивного образования в различных регионах, включая Орел, Рязань, Калугу и Москву, где активно развиваются специализированные центры и программы поддержки. Анализируется не только текущее состояние, но и проекты, планы и законы, принятые в различных регионах. В целом, статья представляет обширный обзор современных практик и проблем инклюзивного образования, выделяя его важность и актуальность сегодняшнего момента.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья, общеобразовательные организации, социализация, особые образовательные потребности.

Annotation. In the modern world, the problem of inclusive education is increasingly becoming relevant. The article describes the importance of creating equal opportunities for learning for children with different needs, and examines the benefits of inclusive education for the development of the child and his socialization. The article emphasizes the labor-intensive process and the requirement of inclusive education for a variety of resources and personnel. Examples are given of the successful implementation of inclusive education in various regions, including Orel, Ryazan, Kaluga and Moscow, where specialized centers and support programs are actively developing. Not only the current state is analyzed, but also project analytics, plans and laws adopted in various regions. Overall, the article provides an extensive overview of modern practices and problems of inclusive education, highlighting its importance and relevance today.

Keywords: inclusive education, inclusion, children with disabilities, general education organizations, socialization, special educational needs.

Введение. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время значительно увеличивается, поэтому создание инклюзивного образования в современных условиях приобретает наибольшую актуальность. Данная форма обучения благотворно влияет на детей с различными нарушениями здоровья и способствует слаженному развитию организма ребёнка.

Основная цель инклюзивного образования – обеспечение равных возможностей к получению образования и создание условий, необходимых для достижения успеха в обучении детьми независимо от их индивидуальных особенностей, а также физических и психических возможностей.

Инклюзивный образовательный процесс включает в себя реализацию специальных условий, которые позволяют учащимся получать образование в комфортных и доступных для них условиях, а также улучшает процесс их социализации. Дети с отклонениями в развитии, инвалидностью обучаются одновременно в одной среде (общеобразовательном учреждении) со здоровыми детьми. Именно это и является особенностью инклюзивного образования. Данная форма обучения является достаточно трудоемким процессом, который требует привлечение разнообразных средств (технических, финансовых и трудовых), разработку современных технологий и способов обучения [2, с. 201].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Изложение основного материала исследования. Инклюзивное образование признали в мире 75% стран, среди них – Россия, США, Япония, Германия и др. Считается, что оно гуманно и эффективно для детей с ОВЗ. Некоторые субъекты России успешно осуществляют данную систему обучения. Инклюзивное образование активно реализуется в областях, ближайших к Тульской: Орловской, Московской, Рязанской, Калужской.

В городе Орёл с 2012 года функционирует проект «Доступная среда». Подготавливаются специализированные кадры, оснащаются ресурсные центры требуемым инструментарием и оснащением [7].

Также в 2023 году была организована «Секция «Инклюзивное образование» регионального учебно-методического объединения по общему образованию Орловской области». Данная секция состоит из 38 специалистов образовательных учреждений. Цель этой практики – создание и развитие научно-методического пространства в области инклюзивного образования в регионе [7].

В городе Рязань есть Рязанский центр инклюзивного образования, благодаря которому дети с ОВЗ занимаются с тифлопедагогами, логопедами, дефектологами, психологами и сурдопедагогами. Также на базе Рязанского железнодорожного колледжа функционирует базовый Центр профессионального образования, где осуществляется поддержка региональной системы инклюзивного среднего профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ [7].

В городе Калуга тоже функционирует система инклюзивного образования. В нескольких детских садах создается «безбарьерная» среда. Также в городе создан Инклюзивный центр «От сердца к сердцу», где проводятся индивидуальные и групповые занятия развивающей и коррекционной направленности с логопедами, дефектологами, кинезиологами, нейропсихологами, арт-терапевтами, которые помогают детям в развитии, а также коррекции речи, моторики психических процессов и многих других функций. Ещё проводятся занятия раннего развития и ранней помощи [3].

Москва активно включена в систему инклюзивного образования. От 28 апреля 2010 года был принят закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве». Многие общеобразовательные учреждения предоставляют возможность детям с ограниченными возможностями здоровья получать образование. Исходя из заключений ПМПК реализуются специальные образовательные условия, индивидуальные образовательные планы, психолого-педагогическое сопровождение, а также детей сопровождает тьютор, если это требуется. Во всех округах Москвы активны Окружные Ресурсные центры, которые позволяют упорядочивать практику работы, показывать систему инклюзивного образования в округе и совершенствовать сетевое сотрудничество образовательных учреждений, осуществляющих инклюзивную практику, налаживать взаимодействие с родителями, общественными организациями, органами местного самоуправления [1, с. 282].

В 1998 году в Москве была открыта школа инклюзивного образования «Ковчег». В ней учатся дети с ОВЗ вместе со здоровыми сверстниками. У школы накоплен огромный опыт по работе с детьми. В процесс включены реабилитационные и коррекционные подходы деятельности, которые позволяют увеличить образовательный потенциал детей. С детьми проходят занятия по иппотерапии, канистерапии, а также проводятся туристические слёты и походы разной степени сложности, потому что учитываются индивидуальные особенности и способности каждого ребёнка [1, с. 283].

Проанализировав данные, можно сделать вывод, что области, ближайшие к Тульской, активно занимаются развитием и внедрением инклюзивного образования, что положительно сказывается на запросах общества в современных условиях. Взаимодействие и обмен опытом с этими регионами могут способствовать более эффективной реализации инклюзивного образования в Тульской области.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Тульская область сделала первые шаги на пути к инклюзивному образованию в 2013 году. Был принят муниципальный проект «Организация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях г. Тулы». В нескольких районах, таких как Советский, Зареченский, Центральный, Пролетарский и Привокзальный, были созданы ресурсные центры для осуществления инклюзивного образования [7].

В 2020 году Наталия Зыкова, на тот момент уполномоченная по правам ребёнка в Тульской области, выступила с докладом, в котором упомянула про ряд проблем на пути к системе инклюзивного образования: нехватка финансирования школ для формирования материально-технической базы, благодаря которой осуществляется доступ детям с ОВЗ в образовательные организации, недостаточное количество квалифицированных специалистов, а также трудности в обучении детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных классов [4].

Проведение Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа России» показывает, что образовательные организации Тульской области уже достигли определенных успехов в этой области. С 25 июня по 25 августа 2023 года проходил последний региональный этап, в котором принимали участие дошкольные образовательные и общеобразовательные организации Тульской области. В нескольких региональных этапах победителями стали образовательные организации Тульской области, например, в VII этапе первое место занял МБУ «Веневский центр образования № 1», второе место – МБОУ «Центр образования № 29» (дошкольное отделение), третье место – МБОУ «Центр образования № 32 имени генерала И.В. Болдина» [5].

Выводы. Сравнительный анализ развития инклюзивного образования в Тульской области и ближайших к ней областях доказал, что такая форма обучения – сложный и многогранный процесс, который требует дальнейшего развития научно-методологических и организационных элементов и систем.

В Тульской области есть потенциал для дальнейшего развития этой формы образования, и важно продолжать работу в этом направлении.

Литература:

1. Гареева И. А., Колобова Н. А. Современные проблемы инклюзивного образования / И. А. Гареева, Н. А. Колобова [Текст] // Ученые заметки ТОГУ. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2017. – С. 280–284. – URL: https://ejournal.pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU_8_243.pdf.
2. Попова Д. В. Принципы, достоинства и недостатки современной системы инклюзивного образования / Д. В. Попова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 42 (384). – С. 200–202. – URL: <https://moluch.ru/archive/384/84659/>.
3. Инклюзивный центр «От сердца к сердцу» в г. Калуга / [Электронный ресурс] // VSITE: [сайт]. – URL: <https://inclus-klg.vsite.top/#home>.
4. Олег Бондарь «Не такие, как все. Насколько доступно образование для детей с ОВЗ?» / Олег Бондарь [Электронный ресурс] // АиФ Тула: [сайт]. – URL: https://tula.aif.ru/society/ne_takie_kak_vse_naskolko_dostupno_obrazovanie_dlya_detey_s_ovz.
5. Региональный этап X Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа России» / [Электронный ресурс] // Лучшая инклюзивная школа России: [сайт]. – URL: <https://ipk-tula.ru/konkursy/luch-incl-sch2/>
6. Сыромятникова Л. И. Актуальность инклюзивного образования в современном мире / Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 5 (109). – С. 741–743. – URL: <https://moluch.ru/archive/109/26329/>
7. Федорищева Татьяна, Рожкова Л. А. «Об инклюзивном образовании в Тульской области» / Федорищева Татьяна, Рожкова Л. А. [Электронный ресурс] // ИНФОУРОК: [сайт]. – URL:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

https://infourok.ru/proekt_moya_zakonotvorcheskaya_iniciativa._zakonoproekt_ob_inklyuzivnom_obrazovanii_v_tulskoy-174359.htm

УДК: 376.3

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Жигорева Марина Васильевна,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
г. Москва

Кузьмина Светлана Анатольевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
г. Москва

Пантелеева Лариса Александровна,
кандидат педагогических наук,
доцент, зав. кафедрой логопедии
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,
г. Москва

Аннотация. В статье нашли отражение актуальные вопросы о роли семьи в процессе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дается характеристика особенностям развития детей дошкольного возраста, раскрывается деятельность родителей с детьми в домашних условиях по закреплению полученных умений и навыков, приобретенных в процессе воспитания, обучения, коррекционной работы.

Ключевые слова: семья, потенциальные возможности развития, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article reflects topical issues about the role of the family in the process of psychological and pedagogical support for preschool children with disabilities. The characteristics of the peculiarities of the development of preschool children are given, the activities of parents with children at home to consolidate the acquired skills and abilities acquired in the process of upbringing, training, correctional work are revealed.

Keywords: family, potential development opportunities, children with disabilities.

Введение. В Российской Федерации на протяжении последних лет приоритетные позиции занимает работа по возрождению и сохранению духовно-нравственных традиций, разработки стратегии и плана реализации проблем в сфере защиты и укрепления института семьи. Поддержание и защита семьи, укрепление ее материального благополучия и сохранение традиционных семейных ценностей – это основа государственной политики России на десятилетия вперед, где семья представляется как высшая ценность, основа общества и опора государства. Роль семьи для ребенка с ограниченными возможностями

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

здоровья (ОВЗ), ребенка-инвалида еще больше возрастает, расширяется ее значение в решении вопросов восстановления психофизического и социального статуса ребенка, социальной адаптации и профессиональной ориентации для достижения материальной независимости. Причисленные права и обязанности родителей закреплены в Конституции РФ, Семейном кодексе РФ, а именно: право и обязанность воспитывать и обучать своих детей [1]; принимать активное участие в обучении; обеспечить получение детьми общего образования; выбора образовательной организации, формы получения образования и формы их обучения; заботится о благосостоянии и развитии детей [2]. Цель данной статьи заключается в раскрытии направлений работы родителей с ребенком дошкольного возраста с ОВЗ в контексте современной системы образования.

Изложение основного материала исследования. В связи с интенсивным развитием системы инклюзивного образования значительно увеличилось число образовательных дошкольных учреждений, которые посещают дети с особыми образовательными потребностями. Инклюзия дошкольников с ОВЗ должна сопровождаться комплексом психолого-педагогической, логопедической и социальной поддержки [3, с. 73]. Одним из важных направлений психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особенности развития которых проявляются в увеличении длительности освоения каждого нового, более сложного способа психологических взаимоотношений с внешней средой, в снижении рабочей функции нескольких анализаторов, в низкой познавательной и двигательной активности, обуславливающих появление вторичных социальных отклонений развития, является работа с их семьями (родителями, законными представителями), так как коррекционно-педагогический процесс представляет собой совместную деятельность педагогов и родителей, с целью активизации потенциальных возможностей детей с ОВЗ.

Отечественные исследования по проблеме оказания психолого-педагогической помощи семьям детей с ОВЗ (Левченко И.Ю., Лисина М.И., Мастюкова Е.М., Мишина Г.А., Приходько О.Г., Ткачева В.В., Тюрина Н.Ш., Югова О.В. и др.) свидетельствуют о том, что появление в семье ребенка с проблемами в развитии нарушает сложившуюся жизнедеятельность семьи, меняется психологический климат семьи, разрушаются взаимоотношения с окружающим. Личностные установки родителей на фоне депрессии, утраты жизненных перспектив, препятствуют установлению гармоничного контакта с ребенком и окружающим миром, снижают результативность коррекционной работы. Учитывая выше сказанное, можно определить задачи, стоящие перед участниками психолого-педагогического сопровождения: оптимизация работы по вовлечению родителей в коррекционно-педагогический процесс; формирование системы знаний и навыков взаимодействия с особенным ребенком (формирование адекватного восприятия детей, их особенностей и возможностей развития, современных знаний о возможных и наиболее рациональных формах взаимодействия с ребенком, коррекционных методах воздействия).

Работа всех участников образовательного процесса и родителей осуществляется на основе: лично-ориентированного подхода к детям с ОВЗ, где в центре стоит учет индивидуальных психофизических особенностей развития ребенка; принцип комплексности, который предполагает, что психолого-педагогическую помощь детям с ОВЗ можно рассматривать только в комплексе, в тесном контакте педагогов-дефектологов, психологов, воспитателей, родителей; принцип единства в реализации коррекционных, профилактических и развивающих задач означает, что деятельность родителей направлена не только на преодоление актуальных трудностей, наблюдаемых у ребенка, но и рассматривается как перспектива развития, ориентированная на зону ближайшего прогноза развития ребенка и создания благоприятных условий для наиболее полной реализации его возможностей; принцип социально-адаптирующей направленности развития, воспитания детей с ОВЗ,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

предполагает обеспечение ребенку с ОВЗ самостоятельности и независимости в дальнейшей социальной жизни.

Семья занимает центральное место в жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья и является мощным ресурсом на всех уровнях его развития, роль семьи неизмеримо возрастает в период дошкольного детства. Дошкольный возраст характеризуется стремительным ростом физических, моторных функций, активным формированием и развитием интеллектуальных процессов и познавательной деятельности, у детей усложняется коммуникативная, эмоциональная и поведенческая реакции. Речевая деятельность становится одной из ведущих высших психических функций. Этот период мы рассматриваем в качестве важной базовой основы для общего психического, физического, социального и личностного развития, где важным моментом выступает согласованность действий специалистов и родителей, задача которых заключается в организации жизни ребенка таким образом, чтобы он мог ощущать свою принадлежность к обществу [4, с. 111].

Для успешного продвижения в развитии ребенка с ОВЗ необходимо установление постоянного контакта педагогов с родителями для обеспечения непрерывности коррекционно-восстановительного процесса. Особое значение придается установлению режима дня, предусматривающего выделение времени: на отдых, прогулки, посещение театрализованных мероприятий, выставок и др.; на выполнение заданий, рекомендованных педагогами и специалистами (закрепление правильных произносительных навыков, расширение лексического запаса, усвоение грамматического строя, развитие связной речи; изготовление различных поделок, разукрашивание картинок и др.).

Родители должны отрабатывать и расширять знания в сфере познавательного развития, они способствуют формированию познавательных процессов и способов умственной деятельности, в усвоении и обогащении знаний о природе и обществе. Познавательные процессы окружающей действительности дошкольников с ограниченными возможностями обеспечиваются процессами ощущения, восприятия, мышления, внимания, памяти. Соответственно деятельность родителей направлена на формирование и совершенствование перцептивных действий; ознакомление и формирование сенсорных эталонов; развитие внимания, памяти; развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

В условиях семьи появляются широкие возможности по усвоению знаний и умений в сфере развития коммуникативной и социальной компетентности. Родители развивают умения использовать вербальные средства общения в условиях их адекватного сочетания с невербальными средствами в контексте различных видов детской деятельности и в свободном общении. Взрослые во всех формах взаимодействия с детьми формируют у них представления о себе и окружающем мире, активизируя речевую деятельность детей с ОВЗ, накопление ими словарного запаса, связанного с их эмоциональным, бытовым, предметным, игровым опытом.

Особое значение в домашних условиях имеет работа по развитию элементарной трудовой деятельности, где формируются умения сотрудничать с детьми и взрослыми, развиваются навыки самообслуживания, закрепляются умения соблюдать правила гигиены, самостоятельно есть, пить, одеваться, пользоваться туалетными принадлежностями. Хозяйственно-бытовой труд предполагает формирование умений поддерживать порядок в своей комнате, участвовать в организации бытовых процессов (накрыть стол, провести уборку и др.). Труд в природе связан с наличием у детей представлений о растениях и животных, учатся кормить животных, ухаживать за растениями, собирать листья. Дети приобретают навыки обращения с орудиями труда (лейка, лопата и т.д.). В процессе ручного труда дети овладевают умениями пользоваться клеем, ножницами, бумагой и другими инструментами.

Ведущим видом деятельности дошкольника является игра, поэтому в сфере развития игровой деятельности родители знакомят детей с адекватным использованием игрушек в соответствии с их функциональным назначением, воспитывают умение соблюдать в игре

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

элементарные правила поведения и взаимодействия на основе игрового сюжета. Взрослые обучают детей использовать речевые и неречевые средства общения в процессе игрового взаимодействия.

Деятельность родителей в сфере физического развития направлена на формирование у ребенка осознанного отношения к своим силам, в сравнении с силами здоровых сверстников; на развитие компенсаторных навыков, умений использовать функции разных систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных; на развитие способности к преодолению физических нагрузок.

Выводы. Усилия педагогов, психологов специалистов в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ будут недостаточно успешными без активного участия семьи, деятельность которых подчиняется единой цели и общим задачам, заключающимися в создании условий для появления психологических умений, стимулирующих продвижение каждого ребенка в своем развитии, освоения образовательного и социального пространства.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. – URL:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/?ysclid=lsw5ykb3st92944164.

2. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 31.07.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 26.10.2023) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/?ysclid=lsw5swepe1272448982.

3. Жигорева М. В. Концептуальные подходы к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / М. В. Жигорева // Инициативы XXI века Научный и общественно-просветительский журнал. – 2014. – №3. – С.72–75.

4. Жигорева М. В., Пантелеева Л. А. Организация взаимодействия специалистов в инклюзивной образовательной среде / М. В. Жигорева, Л. А. Пантелеева // В сборнике: Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология: материалы Международного теоретико-методологического семинара (25 марта 2019). – М.: Парадигма, 2019 – С.108-114.

УДК: 376.112.4

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Журавлёва Лариса Станиславовна,

доктор педагогических наук,

зав. кафедрой дошкольного и специального образования,
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

г. Мелитополь

Журавлёва Мария Сергеевна,

директор РУМЦ

ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»,

г. Мелитополь

Аннотация. В статье рассматривается проблема инклюзии и раскрываются современные тенденции развития инклюзивного образования. Акцентируется внимание на том, что организация и развитие инклюзивного образования имеет междисциплинарную основу, так как в процессе инклюзивной практики следует учитывать исследования в разных областях

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

знаний. В Российской Федерации более 1,25 млн. обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и более 700 тыс. детей с инвалидностью, констатирован рост численности детей с инвалидностью и ОВЗ. Отмечено, что инклюзивный подход к образованию направлен на реформу специального образования и на реформу всех уровней общего (начального, среднего и высшего) образования, актуализируется вопрос формирования готовности специалистов в области общего, специального и инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, лица с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, готовность педагогов.

Annotation. The article discusses the problem of inclusion and reveals the current trends in the development of inclusive education. Attention is focused on the fact that the organization and development of inclusive education has an interdisciplinary basis, since in the process of inclusive practice, researches in different fields of knowledge should be taken into account. In the Russian Federation, there are more than 1.25 million students with special needs and more than 700 thousand children with disabilities, the number of children with disabilities and special needs has been increased. It is noted that an inclusive approach to education is aimed at reforming special education and all levels of general (primary, secondary and higher) education and it is very essential to form the readiness of specialists in the field of general, special and inclusive education.

Keywords: inclusion, inclusive education, persons with disabilities and special needs, teacher training.

Введение. Одной из главных тенденций развития образования в XXI веке стало его качественное предоставление для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, а также их совместное обучение с нормативно развивающимися сверстниками.

Фокус внимания отечественного научного сообщества привлекает центральная тема современности – инклюзия, инклюзивное образование, значимость и актуальность которой подтверждается рядом федеральных законодательных документов (Федеральным Законом от 29.12.2012 №273-ФЗ, ред. от 04.08.2023 «Об образовании в Российской Федерации»; Письмом Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»; Письмом Минпросвещения России от 27.08.2021 № АБ-1362/07 «Об организации основного общего образования обучающихся с ОВЗ в 2021/22 уч. году» и др.). Так, в письме Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» подчеркивается, что образовательные учреждения должны оказывать свои услуги всем детям, несмотря на их психофизиологические возможности и особенности, обеспечить успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами [3].

В Российской Федерации более 1,25 млн. обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и более 700 тыс. детей с инвалидностью. Опираясь на данные Федерального реестра инвалидов, можно констатировать, что численность детей с инвалидностью неуклонно растёт. Если в 2021 году их было 716 тысяч, то на апрель 2022 года их было зафиксировано более 735 тысяч. О росте числа детей с ограниченными возможностями здоровья свидетельствует и статистика Росстата: если в 2015 году по направлениям дополнительных общеобразовательных программ обучалось 15 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья, то в 2020 – уже 87 тысяч. По данным В.А. Парамоновой количество лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в настоящее время составляет 10% жителей России [4].

Основными причинами этой печальной статистики являются ухудшение экологической ситуации в результате техногенных и природных катастроф, распространение социальных

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

болезней в сложившихся неблагоприятных социально-экономических условиях проживания, неграмотность населения в области здоровьесбережения и др.

Изложение основного материала. Следует отметить, что включение детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в систему образования начинается с самого раннего возраста. Согласно положению Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года во всех регионах созданы межведомственные службы ранней помощи. По данным мониторинга, проведенного Министерством просвещения Российской Федерации, в 2020 году в системе образования в Российской Федерации функционировали 6 040 подобных служб, общее количество обращений в службы в очном и заочном режимах составило более 450 тыс., что почти в 2 раза больше, чем в 2019 году. Это свидетельствует о возросшей востребованности межведомственных служб ранней помощи.

Инклюзия сегодня – это образовательная политика государства и философия общества относительно социализации людей с особыми образовательными потребностями, процесс включения всех граждан с особенностями психофизического развития в образовательное пространство и активную общественную жизнь, принятие индивидуальных особенностей каждой личности, безбарьерное качественное образование (С.В. Алехина, А.В. Бахарев, В.В. Гладкая, О.В. Зинченко, А.Я. Чигрина и др.).

Психолого-педагогические и социальные направления организации процесса инклюзивного образования стали предметом исследования как отечественных (Н.А. Абрашиной, С.А. Алехиной, А.А. Богдановой, Б.Н. Бубеевой, О.А. Поповой и др.), так и зарубежных (Ф. Амстронга, Б. Барбера, М. Дэвиса, Дж. Беллоу, К. Дженкса, Х. Кербо, Д. Купера, Т. Ньюмена, К. Тейлора и др.) авторов. Отдельные вопросы являются кругом научных исследований многих ученых. Так, вопросы подготовки педагогов к инклюзивному образованию нашли отражение в работах Л.В. Заверткиной, О.С. Кузьминой, И.А. Оралкановой, Е.Г. Самарцевой, С.А. Черкасовой, С.Н. Чураковой, Ю.В. Шумиловской и др.; формирование профессиональных качеств педагога инклюзивной практики представлены в трудах С. В. Алехиной, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк и др. Основные тенденции развития научного изучения актуальных проблем инклюзивного образования в массовой школе раскрыты в работах Н.П. Артющенко, С.И. Кудиновым, И.Ю. Левченко и др.

Инклюзивное образование – это образование, которое предполагает личностно-ориентированные подходы к каждому ребенку, методы обучения с учетом их психофизиологических особенностей, способностей и представляет гибкую систему, в которой учтены потребности каждого ребенка. Признаётся ценность различий всех детей и их способность к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему (О.В. Зинченко).

Так, Е.И. Холостова и Н.Д. Дементьева указывают, что «в теоретико-методологическом смысле каждое лицо имеет те или иные отклонения от среднестатистической нормы, и за счет этого именно и является самостоятельной, отличной от других личностью... Каждый индивид имеет те или иные особые нужды, к которым общество должно приспособлять свои внешние условия... Вся социальная жизнь организуется как непрерывный процесс компромиссов в организации функционирования между личностью и социумом, индивидом, группой и обществом. При этом уважение прав личности предусматривает в то же время признание прав общности» [6].

По мнению А.Г. Ряписовой, развитие инклюзивного образования можно справедливо отнести к числу ярких примеров эффективной системной инновации, которая касается и структур управления, сфера деятельности которых распространяется на работу с педагогами и другими сотрудниками, обучающимися, родителями, осуществление связи с окружающей

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

средой, контролем, анализом, регулировкой и информационным обеспечением инновационной деятельности [5].

Инклюзия в образовании – это процесс, осуществление которого предполагает, как техническое, организационное изменение системы, так и изменение философии образования в целом.

По определению С.В. Алёхиной, инклюзия – это то, что меняет школу как здание, и как коллектив, и как уклад жизни [1].

Организация и развитие инклюзивного образования имеет междисциплинарную основу, так как в процессе инклюзивной практики следует учитывать исследования в области философии, социологии, истории, медицины, психологии, педагогики, экономике, инженерно-технической деятельности и др. Как правильно заметила А.Г. Ряписова, влияния введения инклюзивного образования выходят за рамки сферы образования и отражаются на межведомственном уровне – функционировании систем здравоохранения, культуры, социального развития [5].

Инклюзивный подход к образованию направлен на реформу специального образования и на реформу всех уровней общего (начального, среднего и высшего) образования.

Формирование готовности специалистов в области общего, специального и инклюзивного образования для работы в новейших условиях является основой обеспечения качества и результативности образования, создания предпосылок принятия и развития его ценностей и идей.

Традиционной общепедагогической подготовки будущих специалистов для эффективной деятельности с детьми, имеющими разные нарушения в развитии на современном этапе уже недостаточно. Уважение к «различиям» человека (физическим, психическим, возрастным и др.) невозможно без сформированности толерантного отношения к личности. Проблема подготовки специалистов к инклюзивному образованию в качестве первостепенных определяет задачи по формированию эмоционального принятия детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, мотивационных установок, нравственных принципов, ценностно-содержательных установок восприятия.

Подготовка будущих педагогов должна осуществляться на основе прогрессивных технологий, способствующих осознанию и эффективному усвоению содержания профессиональной деятельности. Как результат у будущих педагогов должен быть в арсенале целый ряд способов решения профессиональных проблем. Огромную роль в этом играет готовность, мобильность, компетентность преподавательского коллектива образовательных учреждений высшего образования в обеспечении качественной и совершенной подготовки соискателей высшего образования в области инклюзии.

Социализация указанной категории обучающихся играет существенную роль в реализации инклюзивного образования и в сфере высшего образования. Федеральное законодательство, закрепляя равенство прав людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, предоставляет им определенные гарантии в сфере высшего образования [2].

Так, Е.Е. Зорина акцентирует внимание на организации квалифицированного психолого-педагогического сопровождения, создании специальных образовательных условий, включающих оборудование инклюзивного образовательного пространства и наличие адаптированных образовательных программ, которые позволяют привлечь большее количество данной категории абитуриентов в вузы. Полноценное качественное образование лиц с особыми образовательными потребностями, по мнению автора, повышает конкурентоспособность таких выпускников вузов на рынке труда. Ссылаясь на данные Н. В. Любавина, она приводит данные в процентном содержании (около 60% лиц с ОВЗ и инвалидностью) о получении высшего образования, в процессе которого они овладели всеми необходимыми и востребованными общекультурными, общепрофессиональными и

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

профессиональными компетенциями, позволяющими эффективно решать производственные задачи, а это, в свою очередь, представляет значительные шансы на трудоустройство лиц указанной категории [2].

Следует также отметить, что достаточно важно при переходе к инклюзивному образованию, организовать работу не только с педагогами, детьми, администрацией образовательной организации, но и с родителями. Анализ современных исследований, позволяет утверждать, что в сопровождении нуждаются родители детей обеих категорий и детей с нормотипичным развитием, и детей с особыми образовательными потребностями.

Выводы. Таким образом, в контексте сегодняшнего дня инклюзивная форма обучения является эффективным средством для построения сплоченной общественности, т.к. предполагает полноценный доступ образования для всех без исключения лиц с учётом разнообразия их индивидуальных возможностей и образовательных потребностей и соответствует социокультурному уровню современного общества, которое манифестирует равные права, ценность человеческого достоинства и индивидуальности. Государственная политика в отношении лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья, закреплённая в нормативно-правовых документах, ставит перед профессиональным сообществом задачу изменения привычных, складывавшихся многие годы, представлений о формах, средствах и содержании образования данной категории обучающихся. В Российской Федерации стремительными темпами продолжается работа по развитию качественного образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, учитывающего особые образовательные потребности указанных категорий обучающихся.

Литература:

1. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5-16.
2. Зорина Е. Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе / Е. Е. Зорина // Образование и наука. – Том 20. – № 5. – 2018. – С.165-184.
3. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 [Электронный ресурс]: документы / Министерство образования и науки Российской Федерации.
4. Парамонова В. А. Понятие «инвалид»: социокультурный анализ / В. А. Парамонова // Социально-гуманитарный вестник Прикаспия. – 2016. – № 1 (4). – С. 11-15.
5. Ряписова А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация / А. Г. Ряписова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Том 7. – № 1. – С. 7–22.
6. Холостова Е. И. Социальная реабилитация: учебное пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – 6-е изд. – Москва: Дашков и К, 2008. – 860 с.

УДК: 376.43

ПОТРЕБНОСТЬ В БЕЗОПАСНОСТИ КАК ОСОБАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Забелич Диана Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики,
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Аннотация. В статье рассматривается потребность в безопасности как одна из особых образовательных потребностей лиц с интеллектуальными нарушениями. Реализация данной образовательной потребности обусловлена одной из целей образования данной категории лиц – формированию самостоятельности. Создание специальных условий для реализации потребности в безопасности позволит обеспечить формирование у лиц с интеллектуальными нарушениями социально востребованного безопасного социального поведения и включение в социальное взаимодействие.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, базовые компетенции безопасности, лица с интеллектуальными нарушениями, специальные условия.

Annotation. The article examines the need for safety as one of the special educational needs of people with intellectual disabilities. The implementation of this educational need is determined by one of the goals of education for this category of people – the formation of independence. Creating special conditions for the fulfillment of the need for safety will ensure the formation of socially demanded safe social behavior and inclusion in social interaction among people with intellectual disabilities.

Keywords: special educational needs, basic safety competencies, people with intellectual disabilities, special conditions.

Введение. Потребность в безопасности – базовая потребность человека. Обеспечение собственной безопасности является обязательным условием социализации лиц с интеллектуальными нарушениями. Определение потребности в безопасности как одной из особых образовательных потребностей лиц с интеллектуальной недостаточностью позволяет выделить специальные условия, направленные на преодоление определенных ограничений жизнедеятельности, связанных с обеспечением собственной безопасности.

Изложение основного материала исследования. Овладение базовыми компетенциями безопасности рассматривается как важное условие возможной самостоятельности детей с интеллектуальными нарушениями в будущем [1; 2]. Определяя особые образовательные потребности лиц с интеллектуальными нарушениями разной степени выраженности, важно предусмотреть виды деятельности и модели социального поведения, формируемые в процессе обучения. Одним из значимых направлений социализации является формирование возможности обеспечить собственную безопасность и организовать безопасное жизненное пространство.

Теоретические основы безопасности жизнедеятельности человека, разработанные Т. А. Хван, П. А. Хваном, Н. В. Назаровой, В. Н. Мошкиным, В. В. Гафнером, С. Н. Придручной, Н. Ю. Марчук и другими, позволяют выделить формирование основ безопасности жизнедеятельности как важную составляющую образования. Уязвимость лиц с интеллектуальными нарушениями в быстро изменяющемся современном мире не позволяет предусмотреть все виды опасностей и включить обучение адекватно действовать во всех опасных ситуациях в содержание обучения. Поэтому важно создать специальные условия, способствующие активизации безопасного включения детей с интеллектуальными нарушениями во взаимодействие с окружающим техногенным и социальным окружением в процессе обучения, а также сформировать универсальный алгоритм действий в опасных ситуациях.

Социальное поведение у детей с интеллектуальными нарушениями имеет особенности, связанные с недостаточной потребностью во взаимодействии [3]. Формирование навыков социального поведения тесно связано с социальной адаптацией данной категории лиц [4; 5]. Возможность будущей самостоятельности ребенка с интеллектуальными нарушениями тесно связана с его способностью и готовностью взаимодействовать с другими людьми, в том числе

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

по вопросам обеспечения собственной безопасности, что является одной из базовых компетенций безопасности.

Определим положения, по которым потребность в безопасности можно отнести к образовательным потребностям:

1. Потребность в безопасности является источником деятельности – взаимодействия с людьми и объектами окружающего мира.

2. Реализация потребности в безопасности предполагает овладение специальными умениями и моделями поведения.

3. Потребность в безопасности в современном быстро меняющемся мире не может быть реализована человеком исключительно самостоятельно и требует включения в социальное взаимодействие.

Учитывая снижение познавательной активности и особенности формирования социального взаимодействия лиц с интеллектуальными нарушениями, потребность в безопасности может быть отнесена к особым образовательным потребностям учащихся с интеллектуальными нарушениями. Поэтому важно выделить специальные условия, способствующие реализации данной потребности. Содержание ранее выделенных нами базовых компетенций безопасности [1] определяет специальные условия, которые важно создать в учреждении образования, организовавшем условия для обучения и воспитания лиц с интеллектуальными нарушениями, для реализации потребности в безопасности, как особой образовательной потребности.

1. Использование специальных программ обучения основам безопасности жизнедеятельности. Для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в учреждениях образования реализуется разработанная нами учебная программа по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности». Специальные разделы, направленные на формирование компетенции личной безопасности, включены нами в содержание учебных программ по учебным предметам «Основы жизнедеятельности» и «Социальная адаптация» учебного плана центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для учащихся с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии. Формирование основ безопасности включено в содержание учебных предметов II отделения специальной школы для учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

2. Использование специальных методов обучения. Наиболее эффективным методом обучения моделям безопасного поведения в структуре базовых компетенций безопасности для учащихся с интеллектуальными нарушениями является метод моделирования жизненных ситуаций. Он позволяет не просто поупражняться в выполнении действий, связанных с обеспечением собственной безопасности, но и продемонстрировать готовность к самостоятельности в данной деятельности. Вместе с тем, использование данного метода не исключает других практических методов, среди которых также важно выделить метод упражнений, широко используемый на учебных занятиях по основам безопасности жизнедеятельности.

3. Использование специальных средств обучения. Приоритет компетентностно-ориентированного обучения в процессе формирования основ безопасности у учащихся с интеллектуальными нарушениями не исключает формирование знаний о процессах и закономерностях, являющихся основой безопасности. На данном этапе особенно эффективным является использование электронных образовательных ресурсов, которые разрабатываются для учащихся с нормативным развитием. Адаптация и модификация таких ресурсов с учетом потребностей лиц с интеллектуальными нарушениями является предметом дальнейших разработок.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

4. Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования основ безопасного поведения в учреждении образования. Особенно важна организация такого сопровождения в учреждениях образования, создавших условия для специального образования, в рамках реализации принципа инклюзии в образовании. Так как одним из основных направлений формирования базовых компетенций безопасности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является обучение безопасному социальному взаимодействию, важно организовать такое взаимодействие в сопровождении взрослых, которые могут направить, поддержать детей, а также показать возможность общих усилий по обеспечению безопасности каждого. В определенных случаях возможна организация индивидуального сопровождения отдельных учащихся для обеспечения на начальных этапах обучения их безопасности с учетом индивидуальных образовательных потребностей.

5. Включение работы по формированию безопасного поведения в содержание коррекционных занятий. Направления коррекционных занятий для учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеют потенциал для их использования с целью формирования основ безопасности. Содержание коррекционных занятий может включать материалы, основанные на решении познавательных задач, связанных как с распознаванием опасности, так и с выбором адекватных моделей поведения в различных жизненных потенциально опасных ситуациях.

6. Создание адаптивно-адаптирующей образовательной среды. В учреждении образования важно организовать доступную безопасной предметную, пространственную среду, включая организационно-смысловые и социально-психологические ресурсы не только с целью комфортной организации обучения, но и для подготовки учащихся к действиям в реальных жизненных ситуациях, требующих обеспечения собственной безопасности.

7. Создание условий для взаимодействия учащихся с интеллектуальными нарушениями с другими детьми и взрослыми в различных видах деятельности, в которых возможна ситуация успеха для каждого из участников. Реализация данного условия способствует накоплению положительного опыта взаимодействия лиц с интеллектуальными нарушениями с другими людьми в коллективной деятельности, что, в свою очередь, может мотивировать к дальнейшему социальному взаимодействию и по вопросам обеспечения безопасности.

Выводы. Образовательную потребность в безопасности можно рассматривать как особую образовательную потребности всех категорий учащихся с интеллектуальными нарушениями. Для ее реализации важно создать специальные условия, способствующие формированию базовых компетенций безопасности в процессе обучения, которые могут заложить основы максимально возможной самостоятельности данной категории лиц в будущем.

Литература:

1. Забелич Д. Н. Обучение выбору безопасных действий как основа формирования базовых компетенций безопасности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями / Д. Н. Забелич // Адукацыя і выхаванне. – 2023. – № 10. – С. 38–44.
2. Степанова Н. А. Обеспечение безопасности подростков с ментальными нарушениями посредством формирования жизненной компетенции / Н. А. Степанова, Д. А. Максимова // German International Journal of Modern Science. – 2021. – № 6. – С. 54–56.
3. Омарова П. О. Общение и поведение умственно отсталых младших школьников / П. О. Омарова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 269–281.
4. Шеховцова Е. А. Формирование навыков социального поведения у детей с нарушением интеллекта / Е. А. Шеховцова, Я. И. Гостунская, А. В. Трущелева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75–2. – С. 335–338.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

5. Серобян Н. Н. Вопросы социальной адаптации умственно отсталых детей / Н. Н. Серобян, А. В. Солоненко // Кубанский научный медицинский вестник. – 2009. – № 3(108). – С. 109-113.

УДК 376-056

МУЗЕЙНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ: АНАЛИЗ ЛУЧШИХ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК

Захарова Анастасия Владимировна

психолог,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,

г. Ялта

Аннотация. В статье проанализирован опыт музеев, работающих с посетителями с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, а также представлены инклюзивные программы, которые применяются музейными организациями для формирования доступной среды.

Ключевые слова: инвалидность, ограниченные возможности здоровья, инклюзивные программы в музеях, инклюзия, доступная среда.

Annotation. The article analyzes the experience of museums working with visitors with disabilities and limited health capabilities, and also presents inclusive programs that are used by museum organizations to create an accessible environment.

Keywords: disability, limited health opportunities, inclusive programs in museums, inclusion, accessible environment.

Введение. В настоящее время, в Российской Федерации активно реализуется государственная политика в музейной области, поскольку для современного развития общества характерно вовлечение людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в общественную и культурную жизнь. Это в свою очередь выдвигает требования к доступности культурных объектов: расширение инклюзивных программ, формирование доступной среды. Важность формирования доступной музейной среды обусловлена тем, что людей с ограниченными возможностями здоровья становится все больше и главная задача государства заключается в формировании доступного и комфортного пространства для всех категорий граждан.

Следует отметить, что основными свойствами доступности среды выступают [1]:

– физическая доступность (среда адаптирована к передвижению и ориентации в ней людей с ОВЗ, она комфортна для пребывания);

– социокультурная доступность (есть адаптированные программы обслуживания и образования, стандарты обслуживания, доброжелательность населения дестинации и персонала и пр.);

– информационная доступность (наличие информации о доступности объекта в сети Интернет, наличие грамотной и удобной сети туристской маркировки и навигации).

Изложение основного материала исследования. По данным Министерства культуры Российской Федерации, в России насчитывается более 3500 музеев. Многие музеи имеют адаптированные программы и экскурсионные маршруты, поскольку в 2016 году доступная

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

среда в музеях стала обязательной согласно Приказу Министерства культуры РФ от 9 сентября 2015 г. № 2400 «Об утверждении требований доступности к учреждениям культуры с учетом особых потребностей инвалидов и других маломобильных групп населения».

Согласно данному приказу посетители с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья должны иметь возможность ознакомиться с музейными предметами и коллекциями с учетом своих особенностей; в качестве дополнения к основной экспозиции для посетителей с инвалидностью и ОВЗ должны быть организованы специальные выставки; необходимо использование комбинированного освещения при подсветке экспонатов, дублирование субтитрами голосовой информации, а также наличие этикеток к ключевым экспонатам экспозиции, напечатанных рельефно-точечным шрифтом Брайля, и рельефно-графических изображений ключевых экспонатов экспозиции, доступ к которым закрыт. Важной составляющей является проведение экскурсий специалистами музея, прошедшими специальное обучение (инструктирование) по вопросам, связанным с особенностями предоставления услуг посетителям с инвалидностью и ОВЗ [2].

Государственный музей изобразительных искусств имени А.С.Пушкина является одним из первых классических музеев в России в котором в 2016 году была запущена программа «Доступный музей». Данная программа направлена на создание удобной и доступной среды для посетителей с разными возможностями.

Для незрячих и слабовидящих посетителей в музее предлагаются тактильные макеты экспонатов, образовательные программы, а также тематические мастер-классы. Тактильные макеты сопровождаются этикетками, выполненными шрифтом Брайля. ГМИИ им. А.С. Пушкина проводит экскурсии на русском жестовом языке (РЖЯ) по постоянной экспозиции и наиболее значимым выставкам, а также представляет образовательный видеокурс для глухих и слабослышащих посетителей по постоянной экспозиции Галереи искусства стран Европы и Америки XIX–XX веков. Следует отметить, что музей доступен и для маломобильных посетителей, которые могут воспользоваться тростью, тростью с сиденьем, ходунками или креслом-коляской, а для передвижения по лестницам предусмотрены гусеничные подъемники. Для посетителей с особенностями интеллектуального и эмоционального развития музей предлагает занятия по арт-терапии и групповые тематические экскурсии.

Еще одним инклюзивным музеем, который доступен для лиц с инвалидностью и ОВЗ является музей современного искусства «Гараж», базовым направлением деятельности которого считаются программы по адаптации пространства и информации для посетителей с различными нозологиями. В музее функционирует отдел инклюзивных программ, целью которого является развитие взаимодействия с людьми с инвалидностью и ОВЗ и систематизация знаний об инклюзивных практиках России.

Так, для незрячих и слабовидящих посетителей регулярно организуются экскурсии и тематические мастер-классы с использованием тактильных моделей и тифлокомментирования. В здании Музея «Гараж» расположена библиотека, где незрячие и слабовидящие посетители могут воспользоваться специализированным оборудованием для чтения книг (планшет со встроенной программой для чтения книг Voice Dream Reader и программой экранного доступа VoiceOver). Для глухих и слабослышащих посетителей на регулярной основе проводятся экскурсии, открытые мастерские, а также готовятся видеогиды которые сопровождаются переводом на РЖЯ.

Довольно интересная инклюзивная практика представлена в Государственном Русском музее, где представлены программы для посетителей с нарушениями зрения, слуха, опорно-

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

двигательного аппарата, а также для посетителей с особенностями ментального развития и аутизмом.

Так, по предварительным заявкам, для глухих и слабослышащих посетителей проводятся обзорные и тематические экскурсии с переводом на РЖЯ. Также для посетителей доступен видеогид на РЖЯ. Для незрячих и слабовидящих посетителей доступны аудиогиды с тифлокомментариями с полными описаниями предметов, которые можно прослушать со своих мобильных устройств на сайте или в приложении *izi.TRAVEL*. Для посетителей, передвигающихся на инвалидных колясках, в музее проводятся занятия-квест, благодаря чему посетители с нарушениями опорно-двигательного аппарата знакомятся с интерьерами Михайловского и Строгановского дворцов. Для посетителей с особенностями ментального развития функционирует «Открытая студия», где регулярно проводятся художественные мастерские.

С конца 2021 года в Государственном Русском музее функционирует «Тактильная галерея». Данный проект стал частью инклюзивной программы «Доступный музей», его идея состоит в постоянной экспозиции для тактильного осмотра объектов. Тактильные макеты представляют собой уменьшенные копии, которые дополнены этикеткой, выполненной шрифтом Брайля, а также аудиогидом с тифлокомментарием и подробным рассказом о произведениях (биографии автора, истории создания, культурном и историческом контексте времени их появления).

Выводы. Таким образом, мы видим, что доступность музеев играет важную роль для лиц с инвалидностью и ОВЗ. Это не только вопрос социальной справедливости, но и возможности получить доступ к культурным ценностям и образовательным ресурсам. Для обеспечения доступности музеев необходимо принимать ряд мер, а именно создавать специальные условия, организовывать доступную среду (наличие пандусов, лифтов, аудиогидов, специальных маршрутов). Также важно обучать персонал музеев, что бы они могли оказывать необходимую поддержку и помощь посетителям с инвалидностью и ОВЗ.

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-20449, <https://rscf.ru/project/24-28-20449/>»

Литература:

1. Никольская Е.Ю., Афанасьев О.Е., Галкин Д.В., Солнцева О.Г. Оценка доступности музейной среды для посетителей с ограниченными возможностями здоровья // Сервис в России и за рубежом. 2021. Т.15. №4. С. 151-168. DOI: 10.24412/1995-042X-2021-4-151-168.

2. Приказ Министерства культуры РФ от 9 сентября 2015 г. № 2400 «Об утверждении требований доступности к учреждениям культуры с учетом особых потребностей инвалидов и других маломобильных групп населения»: электронный источник. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71183280/>

УДК 376.2

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Иванова Екатерина Юрьевна,
ассистент кафедры педагогики и педагогического мастерства,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Аннотация. В статье раскрывается сущность и компоненты гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Выявлены особые потребности в учебно-воспитательном процессе в условиях вуза. Проанализирован воспитательный потенциал музейной педагогики, позволяющий сформировать систему ценностей и гражданскую ответственность подрастающего поколения. Создание культурно-пространственной среды с учетом физического и психического состояния здоровья, а также личностных особенностей позволяет повысить уровень гражданско-патриотической воспитанности, «погрузить» в историко-культурное прошлое, с целью понимания и осмысления истории отечества, благоприятно влияет на эмоциональное состояние, сформировать устойчивую гражданскую позицию, а также готовность к проявлению в процессе социально-значимой деятельности и повседневной жизни.

Ключевые слова: воспитание, гражданско-патриотическое воспитание студенческая молодежь, ограниченные возможности здоровья.

Annotation. The article reveals the essence and components of civic and patriotic education of students with disabilities. The special needs in the educational process in the conditions of the university have been identified. The educational potential of museum pedagogy is analyzed, which makes it possible to form a system of values and civic responsibility of the younger generation. The creation of a cultural and spatial environment, taking into account the physical and mental state of health, as well as personal characteristics, allows you to increase the level of civic and patriotic education, "immerse" in the historical and cultural past, in order to understand and comprehend the history of the fatherland, favorably affects the emotional state, form a stable civic position, as well as readiness to manifest in the process socially significant activities and daily life.

Keywords: education, civic and patriotic education of students, limited health opportunities.

Введение. На сегодняшний день ввиду сложной геополитической обстановкой и социокультурными явлениями, происходящими в обществе все большую остроту, приобретает вопрос гражданско-патриотического воспитания молодежи. Статистические данные позволяют подтвердить возрастание числа лиц с ограниченными возможностями здоровья среди студенческой молодежи. Данная категория нуждается в особых условиях в процессе учебно-воспитательной деятельности, в связи с этим возникает необходимость подбора наиболее оптимальных форм и методов в контексте гражданско-патриотического воспитания, с целью формирования системы ценностей и ориентиров, а также устойчивой гражданской позиции у студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала исследования. В одном из выступлений действующего президента Российской Федерации В.В. Путин отметил следующие особенности гражданско-патриотического воспитания: «Мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте, и этот фундамент – патриотизм. Патриотизм – это уважение к своей истории, традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и существованию сотен народов на территории России, это ответственность за свою страну, за своё будущее. Сама история России – настоящий патриотизм, который не имеет ничего общего с идеями расовой, национальной, религиозной исключительности. Чувство патриотизма, система ценностей, нравственная ориентация закладывается в человеке в детстве и юности. Огромная роль отводится семье и обществу, образовательно-культурной политике всего государства. Нам необходимо использовать лучший опыт воспитания и просвещения, который был и в Российской империи, и в Советском Союзе, мы ничего не должны идеализировать и ничего не должны повторять...» [1, с. 5].

В трудах Е.В. Бондаревской, В.Е. Гурина, А.А. Зиновьева, А.И. Кочетова, И.С. Марьенко и др. раскрыты особенности формирования гражданственности; И.С. Артюховой, В.Г.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Белинского, И.А. Еремина, А.С. Калюжного, Л.И. Карцевой, Н.И. Лапина, Н.А. Масюкова и др. описано содержание гражданского и патриотического сознания; Д.В. Кириллова, З.П. Красноок и др. гражданская позиция представлена в контексте патриотического воспитания.

В работах О.В. Есевой и В.А. Мальцевой дефиниции патриотизм и гражданственность рассматриваются следующим образом: патриотизм трактуется как «значимая для личности духовная ценность, проявляющаяся в отношении привязанности к своей Родине, заботе о ее интересах, уважении к ее историческому и культурному прошлому, к государственной символике, готовность к реализации гражданских качеств через деятельность на благо Родины»; гражданственность выступает как «подструктура личности, которая характеризуется осознанным проявлением своей гражданско-правовой позиции в совокупности с ценностными ориентациями и чувством ответственности» [3, с. 269].

Т.Т. Щелина гражданско-патриотическое воспитание рассматривает как интегрированный процесс, позволяющий сформировать ценностный фундамент личности и направить созидательную деятельность, через призму таких понятий как: «Отечество», «Родина», «Гражданин», «Патриот», «Традиции» и т.д [6].

В современных условиях образовательная политика должна быть ориентирована на формирования системы ценностей и устойчивой гражданской позиции у молодежи. Гражданско-патриотическое воспитание включает следующие компоненты: знаниевый, мировоззренческо-ценностный, социальный, поведенческий-деятельностный, рефлексивный [5].

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях вуза характерны специфические потребности в рамках гражданско-патриотического воспитания, такие как:

- наглядно-действенный характер форм и методов;
- упрощение системы учебно-воспитательных задач, подлежащие решению в процессе образования;
- освоение предметов, позволяющих сформировать целостную картину об окружающем мире;
- непрерывная актуализация знаний, умений и навыков, а также норм поведения, принятых в обществе;
- обеспечение особой предметно-пространственной среды с учетом нозологии и потребностей;
- применение позитивных средств поведенческого и деятельностного характера;
- формирование познавательной активности окружающего мира и непосредственное взаимодействие с ним [2].

Наиболее подходящими формами и методами работы, отвечающих потребностям молодежи с ограниченными возможностями здоровья обладает музейная педагога. Основной целью музейной педагогики выступает создание уникального художественно-временного пространства и «погружение» в историко-культурное прошлое, а также сохранение и трансляция прошлого, и непосредственное взаимодействие с ним. На сегодняшний день существуют направления в музейной педагогике, способствующие формированию гражданского самосознания и воспитания культуры поведения молодежи (поисково-собираательское, экспозиционное, экскурсионное, культурно-массовые мероприятия). Музеи взаимодействуя с образовательными организации разрабатывают культурные программы, которые ориентированы на формирование нравственно-духовных основ личности, а также развитие гражданско-патриотических качеств. К базовым формам работы и взаимодействия с подрастающим поколением в музейной педагогике, можно выделить: экскурсии, лекции, научные чтения, клубы, встречи, исторические игры. Культурная среда создает условия для

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

социальной адаптации, расширяет знания, а также положительно влияет на эмоциональное и личностное развитие молодежи [4].

Выводы. Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья должно быть ориентировано на создание культурно-пространственной среды, направленной на формирование системы ценностных ориентаций и гражданской ответственности. При создании и реализации условий для молодежи с ограниченными возможностями необходимо учитывать особые потребности в процессе учебно-воспитательной деятельности. Музейная педагогика обладает огромным воспитательным потенциалом, однако на сегодняшний день недостаточно изучена, что требует дальнейшего исследования теоретических и практических основ в контексте современного высшего образования.

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-20453, <https://rscf.ru/project/24-28-20453/>»

Литература:

1. Болотов А.А. К вопросу о гражданско-патриотическом воспитании в России на современном этапе / А.А. Болотов // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. - 2019. - № 2. - С. 4-8.
2. Гревцева Г.Я. Гражданско-патриотическое воспитание: философский аспект / Г.Я. Гревцева, М.Е. Дуранов // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. - 2019. - № 4 (8). - С. 11-21.
3. Есева О.В. Понятие и сущность гражданско-патриотического воспитания: отечественный и зарубежный опыт / О.В. Есева, В.А. Мальцева // Инновационные процессы развития образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Сыктывкар, 2018. - С. 268-271.
4. Ишуткина Е.В. Гражданско-патриотическое воспитание / Е.В. Ишуткина, О.В. Карева // Инновации в науке и практике: Материалы XIII Международной научно-практической конференции. - Барнаул, 2018. - Т. 5 (5). - С. 16-19.
5. Муллер О.Ю. Сущность и структура гражданско-патриотического воспитания / О.Ю. Муллер // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. - 2022. - № 4. - С. 85-93.
6. Щелина Т.Т. Сущностные характеристики гражданственности и патриотизма как ценностная основа в воспитании студентов / Т.Т. Щелина // Человек, наука, социум. - 2021. - № 3 (7). - С. 229-243.

УДК: 37.011.32-056.26

ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ РЕФЛЕКСИИ И АДАПТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ильина Леся Олеговна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического
и специального образования,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Аннотация. В статье представлена содержательная характеристика социально-коммуникативной технологии рефлексии и адаптации образовательных программ вуза для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Инновационность технологии заключается в интенсификации процессов развития образовательной рефлексии, которая понимается как совокупность интеллектуальных умений, понятий, функционально связанных с самосознанием и направленным на осмысление и решение практических, в том числе, профессиональных задач, на обобщение и сопоставление полученной информации и собственной деятельности обучающегося в условиях инклюзивного высшего образования.

Ключевые слова: инвалидность, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное высшее образование, рефлексия, адаптация, социально-коммуникативная технология.

Annotation. The article presents a meaningful characteristic of the socio-communicative technology of reflection and adaptation of educational programs of the university for students with disabilities and disabilities. The innovativeness of technology lies in the intensification of the processes of development of educational reflection, which is understood as a set of intellectual skills, concepts functionally related to self-awareness and aimed at understanding and solving practical, including professional tasks, at generalizing and comparing the information received and the student's own activities in an inclusive higher education.

Keywords: disability, limited health opportunities, inclusive higher education, reflection, adaptation, social and communicative technology.

Введение. Глобальные социокультурные преобразования, происходящие в современном российском обществе, требуют учета принципов инклюзии на всех уровнях образования, как одного из векторов трансформации социума и формирования инновационных образовательных стратегий. Изменение социально-политических ориентиров привело к выдвиганию новых требований относительно уровня готовности выпускников с инвалидностью к профессиональной деятельности.

В связи с указанным, в учебно-воспитательном процессе важно не только передавать обучающимся готовые знания, а, прежде всего, сформировать у них навыки самостоятельно решения различных проблемных ситуаций. Рефлексивные умения необходимы как для успешного овладения теоретическим материалом, так и для использования полученных знаний в практической ситуации, в определенных профессиональных ролях.

Таким, образом, формирование рефлексивных умений является одной из задач высшего образования и одним из важных компонентов его содержания.

Одной из наиболее эффективных форм организации обучения в академических группах, где есть лица, имеющие различные нозологические особенности, является применение социально-коммуникативной технологии рефлексии и адаптации образовательных программ.

О роли инновационных педагогических технологий в образовательном процессе высшего учебного заведения упоминается в ряде научных исследований [1; 2; 4; 5].

Отметим, что различные этапы разработки рефлексивных методик обучения представлены в научных трудах Н.Г. Алексеева, Н.М. Борытко, М.А. Викулиной, Н.Б. Гребенниковой, Г.П. Звенигородской, А.Я. Кузнецовой, М. П. Ланкиной, А.Н. Максимова, И.А. Мушкиной, М.Н. Прозоровой, Е.М. Рендаковой, Т.Ф. Ушевой, О.И. Федосеевой, А.В. Хуторского и других.

Результаты изучения отдельных аспектов рефлексии представлены в отечественных работах: Н.И. Гуткина, В.В. Столин – коммуникативный аспект; В.А. Лефевр, Е.И. Машбиц, А.В. Петровский – личностный; Г.П. Щедровицкий, А.А. Тюков – интеллектуальный аспект.

В тоже время, применения социально-коммуникативного компонента рефлексии в инклюзивном высшем образовании, а также изучение результативности данной технологии

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

еще не являлось в полной мере предметом научного исследования и требует содержательного рассмотрения.

Изложение основного материала статьи. Социально-коммуникативная технология рефлексии и адаптации образовательных программ (далее – технология) представляет собой систему социально-коммуникативных игр и упражнений, целью которых является устная рефлексия и обязательное повторение, закрепление обучающимися с инвалидностью полученных знаний, пройденного материала по каждой теме.

Основной целью данной технологии является развитие коммуникации, группового взаимодействия и адаптация обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к условиям высшего образования.

Систематическое применение технологии в итоговой части лекционных и практических занятий позволит значительно повысить качество усвоения изучаемого материала по любой дисциплине, как естественнонаучного, так и гуманитарного цикла.

Отметим, что социально-коммуникативная технология способствует развитию важнейшей функции образовательной рефлексии – осознанному отношению субъекта к учебной деятельности, его совершенствованию в эмоциональном, интеллектуальном и социально-коммуникативном аспектах.

В условиях инклюзивного образования, когда в группе обучаются студенты с инвалидностью и ОВЗ, важным условием повышения эффективности профессионального образования являются отлаженные механизмы обратной связи в учебном коллективе [4].

Технология сочетает в себе действенные, проверенные на практике, методы и приёмы, способствующие эффективному усвоению, повторению, закреплению, пройденного учебного материала, повышению уровня профессиональной компетентности личности. Содержание технологии основано на закономерностях интерактивного и интраактивного процессов, используемых в современном обучении в профессиональном образовании.

К задачам внедрения технологии относятся:

- повышение мотивации к учебной деятельности;
- создание положительного микроклимата, творческой атмосферы в студенческой группе;
- развитие общения и взаимодействия, развитие внимания, памяти, творческого потенциала каждого обучающегося;
- адаптация образовательных программ для обучающегося с инвалидностью и ОВЗ [7].

Отдельной, очень важной задачей, является получение обратной связи от каждого члена учебной группы при соблюдении объективных требований обязательности участия всех и уникальности индивидуальных ответов, без повторов.

Идея внедрения социально-коммуникативных технологий в систему высшего образования, когда обучающийся принимает непосредственное участие в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех участников процессе обучающего познания, а преподаватель вступает в непосредственное общение с каждым субъектом образования, возникла в условиях необходимости интенсификации учебного процесса [2; 5].

При подведении промежуточных итогов учебного занятия или в заключительной его части, любой, без исключения, обучающийся ставится в позицию активного участника, и, в соответствии с требованиями к выполнению данного вида заданий, должен обязательно высказать своё собственное мнение о содержании пройденного учебного материала или дать эмоциональную оценку происходящему на занятии. Ставится условие: «Повторять то, о чём уже было сказано, нельзя». Необходимо найти новое звучание, новый нюанс, иной контекст в изученном материале, взглянуть по-другому на то, о чём шла речь в лекции, на семинаре, в презентации, видеоролике, в ходе интерактивной работы при решении профессиональных

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

задач. Задания постоянно варьируются, но принцип организации процесса остаётся неизменным.

Чтобы не повторяться, все члены академической группы должны внимательно слушать, используя при необходимости вспомогательные средства, каждого выступающего. Желательно проводить упражнение в кругу. В ситуации, когда кто-либо из обучающихся не справляется, затрудняется, преподаватель на карточках/ экране монитора, других носителях, делает подсказки.

С целью участия в данного вида технологии обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, используются различные информационные технологии и технические средства, в зависимости от нозологии:

Так, для обучающихся с нарушениями зрения используются следующие специализированные средства:

– оборудование, позволяющее прослушивать отсканированный печатный текст, а также книги в различных аудио и текстовых форматах: тифлофлэшплеер Victor Reader Stratus 12H, устройство для сканирования и чтения печатных материалов «SARA CE»;

– оборудование, позволяющее увеличивать изображение и текст на печатных носителях: ЭРВУ «Snow 7 HD», электронный ручной видеоувеличитель, стационарный видеоувеличитель с функцией читающей машины «Аура» с встроенным экраном (обеспечивает прослушивание текстов через встроенные динамики и через наушники);

– оборудование для незрячих и слабовидящих, умеющих читать по системе Брайля: принтер для печати шрифтом Брайля «Romeo Attache Pro»; ультра-портативный Дисплей Брайля «Focus 14 blue с Bluetooth», устройство для печати тактильной графики PIAF (печатает осязаемые на ощупь рисунки на бумаге).

Специализированное оборудование для лиц с нарушением слуха, предназначенное для улучшения слухового восприятия речи и передачи аудиоинформации: специализированный комплект для слабослышащих «Инфракрасный динамик-усилитель DigitalSoundfield», портативная информационная индукционная система для слабослышащих.

Специализированное оборудование для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарат: в аудиториях – оборудование специальных учебных мест, что предполагает увеличение размера зоны на одно место с учетом подъезда и разворота кресла-коляски, увеличение ширины прохода между рядами столов, замену двухместных столов на одноместные.

Специализированное оборудование для всех нозологий: специальный информационный терминал «Круст» для обмена, получения и передачи информации для инвалидов с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, позволяющий быстро получить необходимую информацию не прибегая к посторонней помощи [3].

Также необходимо отметить, что социально-коммуникативная технология носит прикладной характер и ориентирована на саморазвитие личности, образовательную рефлексивность и получение следующих навыков:

1. Навыков анализа: отличать научные данные от информации; классифицировать и выделять существенное из полученной информации; находить недостающую информацию и так далее.

2. Коммуникативных навыков и компетенций: легко и свободно вступать в общение, подбирать нужные слова, выражения, используя научную терминологию, расширяя словарный запас; управлять своими эмоциями и волевыми качествами во время общения; слушать, понимать участников коммуникации; успешно выступать публично, использовать различные источники информации, быстро находить вариант ответа и защищать собственную позицию.

3. Социальных навыков и социальных компетенций: оценивать своё собственное поведение и поведение участников академической группы; уметь слушать и слышать других

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

людей; контролировать собственное поведение, получать новый опыт социального взаимодействия в группе.

4. Творческих навыков: придумывать новые варианты ответов, перефразировать «готовые предложения», мыслить альтернативно, не стандартно.

Содержание заданий в социально-коммуникативной технологии обязательно варьируется. Обучающиеся должны отвечать, по возможности, быстро – работа в условиях «дефицита времени»; друг за другом или на выбор: до последнего выбора, без повторного; каждый должен лаконично воспроизвести одну из «дидактических единиц», изученных в теме.

При выполнении заданий в данной технологии остаются неизменными три правила:

1. Участвуют все – «цепочка» или свободная последовательность).
2. Повторять за другими нельзя, обязательно нужно найти какую-то новую сторону в обсуждаемом материале, творчески переосмыслить то, о чём идёт речь.
3. Ответ должен содержать либо дидактическую единицу, либо собственную оценку происходящего (фактов, событий, явлений).

Время проведения рефлексии от 5 до 15 минут, в зависимости от сложности задания и количества членов группы – обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, для них время для подготовки ответов с использованием специальных технических и иных средств может увеличиваться.

Преподаватель при подготовке темы выделяет дидактические единицы; готовит карточки, тексты с содержанием дидактических единиц; компьютерные презентации, где выделены разные виды информации для проведения данной технологии.

В ответах могут быть:

– озвучены понятия, классификации, структуры, алгоритмы; названия концепций, теорий, документов, законов; исторические факты; важные даты; даны технические характеристики; названы фамилии, имена, отчества учёных; описаны научные факты, научные открытия; приведены примеры программ, проектов, озвучены данные статистических исследований;

– предложены собственные варианты использования полученных знаний в профессиональной деятельности в будущем;

– даны эмоциональные либо когнитивные оценки;

– сформулированы новые идеи;

– сделаны обобщения или проведён критический анализ.

Можно или нельзя использовать свои записи для ответов, обговаривается перед началом игрового упражнения [4].

Критерии оценки эффективности технологии: с каждым разом выполнение задания по данной технологии усложняется: обучающиеся, заранее зная о том, что в заключении занятия нужно будет искать свои варианты ответов, начинают фиксировать в своих записях информацию постоянно, самое важное, какие-то возникающие спонтанно идеи.

Качественная оценка знаний обучающихся может осуществляться по показателям, предложенным Д.В. Чернилевским [6]:

– глубина знаний, характеризующая числом осознанных существенных связей данного знания с другими, с ним соотносящимися;

– действенность знаний, предусматривающая готовность и умение учащихся применять их в сходных и вариативных ситуациях;

– системность, которая определяется как совокупность знаний в сознании обучающихся, и структура которой соответствует структуре научного знания;

– осознанность знаний, выражающаяся в понимании связей между ними, путей получения знаний, умений их доказывать.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Оценивается так же уровень развития коммуникации в группе, уровень взаимодействия и развития групповой динамики (доступными методиками).

Задания от преподавателя постоянно варьируются. Например:

1. «Я узнал сегодня что... (называется конкретная дидактическая единица) и мне понравилось/запомнилось/показалось интересным (воспроизводится факт)». Каждый обучающийся даёт свой краткий ответ.

2. «Я знаю, что... (озвучивает дидактическую единицу), а ты, (имя), знаешь ...»? (задаёт свой вопрос по теме; вопросы тоже не повторяются!)

3. «Сегодня в выступлении... (называет имя обучающегося, который активно участвовал в работе семинара), мне запомнилось / понравилось / показалось интересным /...», (предлагает свою интерпретацию услышанного). Остальные стараются вспомнить выступления других обучающихся. Можно повторить имя обучающегося, но выделить другой тезис в его выступлении. Не обязательно формально перечислять всех выступающих. Можно предложить какой-то иной алгоритм оценки материала, например, самый интересный и содержательный момент в выступлении любого обучающегося (имя).

4. «Теперь я знаю, что... (озвучивает конкретную информацию), но не помню... (воспроизводит какой-то фрагмент, часть дидактической единицы)». Группа помогает вспомнить, даёт полный ответ.

5. «В своей будущей профессии я бы обязательно использовал» ...

6. «Если бы я стал настоящим профессионалом своего дела, мне бы пригодилось...».

7. Обучающиеся делятся на пары. Один задаёт вопрос по теме/разделу, другой отвечает. Остальные обучающиеся слушают. Если вопрос вызывает затруднение, можно взять «подсказку», у группы или у преподавателя. Заслушивают каждую пару.

8. Каждый обучающийся просматривает полученную на занятии информацию и придумывает свой вопрос группе. Вопрос можно задать соседу справа или слева. Или назвать имя того, кто будет отвечать на вопрос и, соответственно, задавать новый вопрос. Нельзя задавать вопросы человеку, который уже отвечал. Вопросы так же не повторяются.

9. Обучающиеся делятся на группы. Формулируют вопросы по пройденной теме, затем команды задают их друг другу.

Вариантов рефлексивных итоговых заданий может быть бесконечное множество: закончить предложение, подобрать категорию, термин к тексту-определению; предложить ряд ассоциаций к ключевому слову, «собрать урожай знаний» в виртуальную \ реальную корзинку, шляпу, которая передаётся по кругу так далее [4].

Суть обучения с использованием социально-коммуникативной технологии заключается в том, что все субъекты образования вовлечены в познавательную творческую деятельность, в процессе которой у них появляется понимание и рефлексирование того, что они на самом деле знают, умеют, чувствуют. Каждый вносит свой индивидуальный образовательный вклад при обмене мнениями, позициями, точками зрения, идеями, опытом. Процесс протекает в благоприятной атмосфере при взаимном доверии и взаимной поддержке, что особенно важно для организации инклюзивного образования.

Выводы. Таким образом, грамотно организованная обратная связь с помощью социально-коммуникативной технологии рефлексии и адаптации образовательных программ является средством повышения качества и результативности учебно-воспитательного процесса по отношению как к обучающимся, так и к преподавателям.

В таких условиях интенсивнее протекают процессы саморазвития, рефлексия, как внутренняя работа, оценка возможностей своего «я», в том числе – профессиональная и образовательная рефлексия, понимание своей жизненной позиции.

Систематическое применение данной технологии в итоговой части лекционных и практических занятий в процессе обучения будет способствовать развитию образовательной

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

рефлексии у обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, позволит значительно повысить мотивацию к учебно-производственной деятельности, качество усвоения изучаемого материала, а так же ускорить процесс адаптации содержания образовательных программ к возможностям обучающихся с разными нозологическими особенностями.

Литература:

1. Инновационные педагогические технологии и стратегии в высшем профессиональном образовании: коллективная монография / Под общей редакцией Давыдовой Г.И. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2022. – 224 с.

2. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. С. Кашлев.– 2-е изд. – Минск: Университетское, 2000. – 95 с.

3. Рокотянская Л. О. Обеспечение специальных образовательных условий для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: актуализация требований / Л. О. Рокотянская // Гуманитарные науки. –2018. – № 2 (42). – С. 136-141.

4. Рокотянская Л. О. Формирование социальности обучающихся с инвалидностью в условиях высшей школы диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рокотянская Леся Олеговна. – Грозный, 2019. – 224 с.

5. Селиванова И. В. Адаптационно-рефлексивная технология профессионального образования в высшей школе: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Селиванова Ирина Викторовна. – Сочи, 2003. – 167 с.

6. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для студ. вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 437 с.

7. Шувалова, И. Н. Адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в вузе / И. Н. Шувалова, Ю. В. Богинская // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2015. – № 4(32). – С. 73-78.

УДК: 37.376.3

КОРРЕКЦИЯ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ

Казакова Кристина Владимировна,

магистр 2 курса

института психологии и образования,

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

г. Казань

Научный руководитель: Артемьева Татьяна Васильевна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии и педагогики специального образования

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

г. Казань

Аннотация. В статье раскрывается содержание коррекции несформированности высших психических функций у детей с дизартрией с помощью нейропсихологических приемов. Анализ научных источников и программа нейропсихологической коррекции детей с дизартрией позволят эффективно провести работу над коррекцией. Полученные результаты могут быть использованы для определения направлений работы по нейропсихологической коррекции.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Ключевые слова: нейропсихологическая коррекция, дизартрия, старший дошкольный возраст, нейропсихологическая коррекция, нейропсихологический приемы.

Annotation. The article reveals the content of correction of unformed higher mental functions in children with dysarthria using neuropsychological techniques. The analysis of scientific sources and the developed structure of neuropsychological correction of children with dysarthria will allow effective work on correction. The obtained results can be used to determine the directions of work on neuropsychological correction.

Keywords: neuropsychological correction, dysarthria, senior preschool age, neuropsychological correction, neuropsychological techniques.

Введение. Дети с дизартрией имеют особенности сформированности высших психических функций, которые проявляются в трудностях воспроизведения речи, имея при этом нарушения в лексическом и грамматическом строе. Внимание характеризуется неустойчивостью и быстрой отвлекаемостью. Память нарушается за счет недостаточно устойчивого внимания и не длительной фиксации на предмете. Имеются стойкие нарушения в процессах мышления, которые приводят к трудностям проявления определенных нарушений, замедленной скорости мышления и уменьшенной способности к самоорганизации. Восприятие детей с дизартрией также затруднено, что влияет на обработку получаемых анализаторами информации. У них возникают сложности в обработке информации, что может привести к трудностям в организации мыслей, анализе и фильтрации данных [1].

Изучение Ю.В. Малафеевой показало, что нейропсихологическая коррекция, известная также как нейрокоррекция, представляет собой совокупность специализированных методов, основной задачей которых является коррекция нарушенных функций мозга и создание возможностей для самостоятельного обучения и контроля поведения у детей в будущем [5].

Изучение взаимодействия мозга и психики стало основой для создания метода нейропсихологической коррекции. Работы А.Р. Лурия и его учеников способствовали разработке этого метода, который позволяет улучшить функционирование мозга и психики, обеспечивая гармоничную деятельность ребёнка. Метод нейропсихологической коррекции приобретает все большую популярность в работе с детьми, продолжая привлекать внимание исследователей в данной области.

Нейропсихологическая коррекция является важным инструментом применения теорий развития высших психических функций Л.С. Выготского и теории системной динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурии. Эта область психологии сосредотачивается на методах и техниках, направленных на улучшение когнитивных и поведенческих функций у детей с дизартрией.

С помощью нейропсихологической коррекции специалисты работают над восстановлением и развитием утраченных или нарушенных психических процессов. Они используют комплексный подход, включающий в себя тренировки памяти, внимания и других когнитивных функций [2].

Изложение основного материала исследования. Исследование нарушений с позиции мозговой организации функциональных систем открывает новые перспективы в нейропсихологии. У взрослого человека и ребенка строение мозга имеет одинаковые блоки и зоны, но их включение происходит по-разному. Если не поступают необходимые стимулы, некоторые зоны могут оставаться неактивными, несмотря на отсутствие анатомических повреждений. Многие зоны мозга начинают функционировать только в детском возрасте, что свидетельствует о его пластичности. В случае нарушений, коррекционные меры могут компенсировать дефекты психического развития, включая речевые проблемы.

Использование методов коррекции взаимодействия в рамках нейропсихологической практики позволяет эффективно воздействовать на развитие высших психических функций у

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

детей с дизартрией. Подход, основанный на индивидуальной стратегии коррекции и компенсации, способствует формированию позитивного роста и развитию потенциала каждого ребёнка.

При работе над высшими психическими функциями у детей с дизартрией используется комплексный нейропсихологический подход, который основан на выявлении нарушений и подборе индивидуальных заданий для детей. Для разработки этой системы учитываются особенности психических функций, что позволяет эффективно корректировать их речевые нарушения [4].

Поражение нервной системы у плода и новорожденного часто приводит к возникновению дизартрии. Данные различных авторов указывают, что от 65 до 85% случаев дизартрии наблюдается при детском церебральном параличе. Возникновение дизартрии у детей в большинстве случаев связано с частотой перинатальной патологии.

На каждом уровне нейропсихологическая коррекция имеет свои особенности. Основная цель использования нейропсихологических методов – восстановление функций мозга.

Подготовка к обучению начинается с диагностики, которая осуществляется через индивидуально.

При работе с детьми с дизартрией, важно определить разные уровни нарушений и выбрать соответствующие методы для коррекции. Компенсация нарушений – главная цель в этом процессе. Важное значение имеет выявление нарушений во время диагностики для успешной коррекции.

Выделим необходимые приемы:

- исследование спонтанной, диалогической и номинативной речи, а также понимание фраз и выполнение вербальных инструкций;
- исследование произвольного и непроизвольного внимания, а также его устойчивости;
- исследование слухоречевой и зрительно-предметной памяти;
- исследование наглядно-образного и наглядно-действенного мышления;
- исследование зрительно-предметного и зрительно-пространственного восприятия [3].

Коррекционная работа может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме.

Нейропсихологическая коррекция может проводиться в форме игровых занятий, в виде комплекса двигательных упражнений (сенсомоторная коррекция), дыхательных упражнений, упражнений на развитие речи и артикуляции и др. [7].

Для определения целей и задач коррекционной работы необходим общий анализ уровня сформированности высших психических функций у детей с дизартрией.

Программа нейропсихологической коррекции может быть разбита на три блока:

1. Первый блок заданий направлен на развитие пространственного мышления у детей. Данный блок затрагивает не только мышление, но и внимание.
2. Второй блок заданий связан с развитием восприятия, также затрагивает компоненты памяти.
3. Третий блок направлен на улучшение артикуляции и произношения звуков родной речи.

Нейропсихологические игры, применяемые регулярно, могут помочь преодолеть трудности учебы и концентрации у детей с дизартрией. Повышение интереса к занятиям, активизация мыслительной деятельности, улучшение физического и психического здоровья – все это достигается благодаря использованию таких игр. Положительное эмоциональное настроение, которое возникает при игре, также способствует улучшению обучения и развитию детей.

Рассмотрим комплекс упражнений при формировании межполушарных связей и развитии тонкой моторики кистей рук:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

1. «Фонарики» – раскрыть правую ладонь, закрыть левую в кулак. Менять положение рук поочередно. Выполнять сначала медленно, а затем быстро.

2. «Молоток» – правую руку ладонью вниз положить на стол, левым кулаком стучать по правой руке, затем левую руку положить ладонью вверх и стучать правым кулаком.

3. «Кулачок-ладошка» – так крадетсЯ кошка – правую руку сжать в кулак, левая ладонь положить. Поочередно менять положение рук.

4. «Змейка» – соединить ладони и вращать кисти рук в виде змейки.

5. «Жучок» – положить правую ладонь на левую и выполнить большими пальцами круговые вращения вперед – назад. Менять руки хлопком

Приведем приемы работы с нейросказкой:

- проводится игра-приветствие;
- затем педагог показывает и рассказывает сказки; сказка обсуждается;
- в сказке отрабатывается техника упражнений;
- проводится групповое и индивидуальное рассказывание;
- предлагаются релаксационные упражнения;
- проходит ритуал выхода из сказки.

В рамках программы «От рождения до школы» дети в возрасте 5–6 лет учатся с помощью нейросказок под редакцией Вераксы Н.Е., Т.С. Комаровой и Э.М. Дорофеевой. Лексические темы распределены по месяцам, каждый месяц изучается 4 темы, всего за год – 32 темы. Для закрепления материала детям предоставляется нейроперчатка, на которую крепятся картинки по выбранной теме в конце недели или месяца.

Детям дается возможность самостоятельного выбора темы, которая больше всего им нравится по названию или описанию. После этого, вместе с ребятами, создается нейросказка на специальной перчатке. Такой подход позволяет укрепить лексическую тему через применение сказок и нейроупражнений, способствуя их развитию [6].

Программа по нейропсихологической коррекции дизартрии включает несколько ключевых компонентов:

- улучшение функционирования речевого аппарата достигается с помощью различных нейропсихологических упражнений, которые включены в нейропсихологическую коррекцию;
- сенсорная интеграция: обучение формированию эффективных реакций на внешние и внутренние раздражители через развитие сенсорного опыта;
- направленный на укрепление и улучшение произношения звуков метод нейроакустической стимуляции основан на использовании звуковых возможностей детей;
- развитие пространственных представлений: развитие целостной функциональной системы пространственного восприятия и понимания.

Предлагаемая программа включает все необходимые компоненты, что позволяет эффективно работать над коррекцией дизартрии.

Дети старшего дошкольного возраста с дизартрией могут получить положительную динамику в учебном процессе благодаря применению нейропсихологической коррекции, которая эффективно дополняет программу коррекции учителя-логопеда. Нейропсихологическая коррекция и основная коррекционная программа используются параллельно, что обеспечивает значительную эффективность применения.

Выводы. Исходя из вышеизложенных фактов, можно утверждать, что для успешной коррекции высших психических функций у дошкольников с дизартрией необходимо применение специальной логопедической работы совместно с нейропсихологическими приемами. Эффективность этого подхода демонстрируется высокой эффективностью, поскольку он основан на специализированных формах анализа психических процессов при нарушениях структур мозга.

Литература:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.
2. Абрамова А. Ю. Нейропсихологическая диагностика высших психических функций детей с 3 до 18 лет / А. Ю. Абрамова. – М.: «Норма плюс». 2018. – 64 с.
3. Бенилова С. Ю., Давидович Л. Р., Микляева Н. В. Дошкольная дефектология: ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы) / Бенилова С. Ю., Давидович Л. Р., Микляева Н. В. – М.: Парадигма, 2012. – 312 с.
4. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов / Т. Г. Визель. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 384 с.
5. Малафеева Ю. В. Организация нейропсихологического сопровождения развития детей младшего дошкольного возраста / Ю. В. Малафеева. – Екатеринбург: Урал. ун-та, 2021. – 120 с.
6. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. – М.: Мозаика-синтез, 2019. – 336 с.
7. Праведникова И. И., Пивоварова Е. В. Нейропсихологические занятия с детьми. Игры и упражнения (комплект из 2 книг) / И. И. Праведникова, Е. В. Пивоварова. – М.: Айрис-пресс, 2020. – 528 с.

УДК: 159.95

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНОГО СРЕДСТВА РЕАБИЛИТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ И ПСИХИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Кандалова Анжела Васильевна,

учитель учреждения образования «Могилевский городской центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Могилев, Республика Беларусь

Аннотация. Настоящая публикация предлагает рассмотреть проблематику реабилитации учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. Автор публикации рекомендует использовать метод сенсорной интеграции для более успешной социализации данной категории учащихся. Эта публикация заинтересует работников в сфере дефектологии, психологии.

Ключевые слова: сенсорная интеграция; тяжелые множественные нарушения развития; реабилитация; сенсорное развитие.

Annotation This article proposes to address the rehabilitation of learners with severe multiple developmental disabilities. The author of the publication recommends to use the method of sensory integration for more successful socialization of this category of learners. This publication will be of interest to workers in the field of defectology, psychology.

Keywords: sensory integration; severe multiple developmental disorders; rehabilitation; sensory development.

Введение. В соответствии с Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, акцент делается на социальную интеграцию индивида в общество. Учащиеся с тяжелыми множественными нарушениями в развитии (далее ТМНР) испытывают большие трудности в коммуникации, социализации, формировании каких-либо знаний, умений и навыков, необходимых им в

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

жизни. Поэтому основная задача учреждения, в котором обучаются такие дети, заключается в использовании всех возможностей для социализации и реабилитации данной категории детей, а также к приспособлению учащихся с ТМНР к жизни в обществе.

Трудности, которые возникают при обучении и в поведении учащихся с ТМНР – это искажение процесса восприятия сенсорной информации. В преодолении этих трудностей учащимся с ТМНР обязательна нужна квалифицированная помощь, так как данная категория детей не может своими силами это преодолеть.

Изложение основного материала исследования. Для расширения индивидуального чувственного опыта, умения адекватно подвергать обработке и интеграции различную сенсорную информацию в классе Могилевского городского центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее МГЦКРОиР) в работе с учащимися ТМНР был адаптирован метод «Сенсорная интеграция».

Сенсорная интеграция представляет собой процесс обработки ощущений, которые поступают из различных органов чувств, а также их регламентирование с целью предстоящего правильного ответа.

Новшество данной работы заключается в оптимизированном выборе и использовании в работе разных способов по развитию сенсорной интеграции, которые будут содействовать уменьшению дисфункциональных расстройств у учащихся с ТМНР. Применение метода «Сенсорной интеграции» в работе с учащимся ТМНР является вспомогательным средством реабилитации данной категории детей. Использование созданной схемы слаженных действий педагогов МГЦКРОиР и законных представителей также является важным аспектом по коррекции сенсорного развития.

При включении метода «Сенсорная интеграция» в коррекционно-образовательный процесс следует учитывать индивидуальные и возрастные особенности учащихся с ТМНР. Работа по сенсорной интеграции должна вестись последовательно и систематически.

Огромной трудностью коррекционно-образовательной работы с учащимися с ТМНР является специфика их индивидуального чувственного опыта. Это проявляется в разнообразных нежелательных, дезадаптивных поступках и действиях. С целью преодоления трудностей в данной области у учащегося с ТМНР нужно создавать доброжелательные, непринужденные условия для коррекционно-образовательной работы. При этом нужно убрать все стрессоры. В работе с данной категорией детей организуем такие условия, где они будут получать приятный чувственный опыт, который поможет им успокоиться.

Организация процесса по интеграции сенсорных систем включает в себя несколько этапов.

1. Выявление сенсорных дисфункций у учащихся с ТМНР и на основании полученных данных составление индивидуального сенсорного профиля учащегося.

У каждого учащегося с ТМНР в классе в процессе наблюдения выявлен и оценен имеющийся индивидуальный чувственный опыт. Далее разрабатывался персональный «сенсорный профиль», помогающий синтезировать данные, полученные в процессе обследования и определить уровень проявления нарушений в работе различных органов и чувств. Исходя из специфичности персонального сенсорного профиля учащегося с ТМНР необходимо использовать разные разновидности деятельности, обеспечивающих влияние на различные органы и чувства. Также для получения данных о работе различных органов и чувств у учащихся с ТМНР проводится анкетирование законных представителей.

Применяя различные способы сенсорной интеграции, нужно всегда идти за учащимся применяя способы, помогающие преодолению трудностей данного ребенка. Анализируя сенсорные профили, можно определить особенности каждого учащегося с ТМНР и обозначить, какая помощь будет оказана в каждом конкретном случае. Далее разрабатывается программа индивидуального обучения учащегося с ТМНР.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

2. Разработка и проведение занятий по методу сенсорной интеграции.

Учащимся с ТМНР, имеющим различные сенсорные дисфункции, нужны специальные занятия. Эти занятия помогут данной категории детей получать нужные впечатления и эмоции и помогут снизить шаблонность в поведении. Также занятия позволят уменьшить или увеличить восприимчивость к разнообразным сенсорным стрессорам, дадут предпосылки к релаксации и предупредят сенсорную перегруженность.

Во время занятий применять разнообразные формы деятельности для влияния на разнообразные сенсорные системы.

В соответствии со сложностью сенсорных нарушений у учащегося с ТМНР на занятии использовать разнообразнейшее сенсорное обеспечение. Реабилитационная деятельность на занятиях в рамках сенсорной интеграции предполагает применение различных видов и приёмов работы. Допустима работа над развитием нескольких сенсорных систем одновременно. В процессе реабилитационной работы на занятиях используются специальные игры и упражнения, которые ориентированы на обеспечение возникновения сенсорных импульсов, их контроль. Это позволит учащимся с ТМНР с расстройствами сенсорной интеграции самим сформировать нужные реакции и отвечать на сенсорные воздействия.

Процесс сенсорной интеграции представлен 7 системами, соответственно комплекс игр и упражнений представлен также 7 разделами, что соответствует этим ощущениям, то есть процессам сенсорной интеграции.

В процессе реализации каждого упражнения предлагается система оказания помощи учащемуся от выполнения методом «рука в руке» к использованию имитации, то есть ребенок повторяет действие и далее к выполнению упражнений и игр самостоятельно. Основная цель оказания помощи учащемуся с ТМНР при выполнении игр и упражнений – это успешная реализация полученного навыка и несоздание у ребенка ситуации неуспеха. Для полноценного формирования какого-либо навыка по развитию сенсорной интеграции обязательно его формирование в различных условиях и с различными материалами.

Работа по сенсорной интеграции должна быть: дозирована, осуществляться в специально организованной среде, тренировать нарушенные функции, способствовать социализации и реабилитации учащихся с ТМНР к жизни в обществе.

Активное участие в реабилитационной работе с учащимися с ТМНР по использованию метода сенсорной интеграции принадлежит не только педагогам МГЦКРОиР, но и законным представителям ребенка. Необходимо чтобы коррекционная работа осуществлялась не только в рамках МГЦКРОиР, а также и в домашних условиях. С этой целью регулярно проводятся консультации, мастер-классы, просвещение законных представителей по вопросам сенсорной интеграции, предоставление видеоматериалов с занятиями в классе МГЦКРОиР. Как следствие проделанной работы законные представители стали применять некоторое сенсорное оборудование (гамак, доска, балансир, фитбол, батут и т.п.) дома. Родители отмечают хорошие результаты от использования сенсорного оборудования и методов сенсорной интеграции.

Выводы. Данная система работы дала ощутимые результаты: учащиеся с ТМНР лучше начинают обрабатывать различную сенсорную информацию; возникает большее количество разных адаптивных ответов на различные виды раздражителей. У данной категории детей благодаря использованию метода «сенсорная интеграция» формируется более адекватное поведение: учащиеся с ТМНР становятся более спокойными и уверенными в своих действиях; у них появляется интерес к предложенным заданиям; многие учащиеся начинают коммуницировать с педагогами класса (выражают просьбы, желания разными доступными для них способами.) Применение метода «Сенсорная интеграция», как вспомогательного средства для реабилитации учащихся с ТМНР, в значительной мере помогает удовлетворить потребность учащегося в осознании себя, окружающей действительности, развивает сенсорные ощущения ребёнка с ТМНР.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Исходя из вышеперечисленного, можно подвести итог – сенсорной интеграции принадлежит существенное значение для развития и реабилитации учащегося с ТМНР. Анализ диагностики позволяет констатировать тот факт, что развитие сенсорных ощущений является безусловным обстоятельством комплексного сопровождения детей с ТМНР.

Литература:

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – Москва, 2009. – 272 с.
2. Гайдукевич С. Е., Гайслер В. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан, И. Н. Миненкова, Э. Крамер. – Минск, Народная асвета, 2007. – 144 с.
3. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / У. Кислинг [пер. с нем. К.А. Шарп]. – Москва: Теревинф, 2014. – 240 с.
4. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Минск, 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8075>. (дата посещения 30.08.2019).

УДК: 376.352

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ ЗДОРОВЫХ СТУДЕНТОВ И СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Касимова Хулкар Атабаевна,
доктор фил. (PhD) по психологическим наукам,
доцент, и. о. кафедры психологии,
НОУ Университет Мамуна,
г. Ургенч, Республика Узбекистан

Аннотация. В данной статье представлены результаты изучения уровня удовлетворенности жизнью студентов с ограниченными возможностями здоровья. При этом сравнивался уровень удовлетворенности жизнью здоровых студентов и студентов с ОВЗ. Приведены мнения зарубежных психологов о диагностике удовлетворенности жизнью и выводы о полученных результатах на основе определения уровня удовлетворенности жизнью при изучении проблемы.

Ключевые слова: инвалидность, мера удовлетворенности жизнью, ограничение возможностей здоровья, удовлетворительный результат, средний результат, спорный результат, неудовлетворительный результат.

Аннотация. This article presents the results of studying the level of life satisfaction of students with disabilities. At the same time, the level of life satisfaction of healthy students and students with disabilities was compared. Opinions of foreign psychologists about the measurement of life satisfaction and conclusions on the results obtained based on the determination of the level of life satisfaction in the study of the problem are given.

Keywords: disability, life satisfaction measure, limited health options, very satisfactory outcome, satisfactory outcome, average outcome, somewhat dissatisfied, dissatisfied outcome, very dissatisfied outcome.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Введение. Что такое сама инвалидность? Инвалидность – это потеря трудоспособности полностью или на определенный период вследствие болезни, травмы, несчастных случаев. Вместе с тем, инвалидность – это нарушение функций организма, которое приводит к ограничению жизненных ресурсов и вызвано заболеваниями, травмами или дефектами, требующими социальной поддержки.

Люди с ограниченными возможностями сталкиваются с функциональными трудностями из-за болезней, нарушений зрения, несовместимости внешней среды с их конкретными потребностями и неправильного отношения общества к людям с ограниченными возможностями. Чтобы уменьшить влияние этих трудностей, разрабатывается система государственных гарантий социальной защиты людей с ограниченными возможностями. Социальная защита людей с ограниченными возможностями – это гарантированная государством система экономических, социальных и правовых мер, которая обеспечивает условия для преодоления, компенсации инвалидности. Именно эти меры направлены на создание равных возможностей для участия в жизни общества у лиц с ограниченными возможностями наравне с другими гражданами. В связи с этим в настоящее время в Узбекистане проводится большая работа. В частности, в статье 48 закона Республики Узбекистан «О правах инвалидов», подписанного президентом Узбекистана 15 октября 2020 года, говорится, что каждый человек с ограниченными возможностями имеет право на инклюзивное образование, в котором установлено, что учреждение, дающее образование, должно создавать все условия для его образования [1].

Сегодня в нашей стране существуют огромные возможности для получения образования людьми с ограниченными возможностями. В качестве доказательства, в соответствии с указами, подписанными президентом Республики Узбекистан в июне 2017 года, лицам с ограниченными возможностями была выделена льготная квота, равная 2% от общих государственных параметров приема, и для них были созданы все условия для сдачи экзамена.

Оглядываясь назад на историю, можно сказать, что отношение общества к людям с отклонениями в развитии менялось. В Средние века в представлении о том, что физические дефекты возникают у человека как наказание за грехи или как результат вмешательства злых духов. Такое отношение часто приводило к тому, что людей с ограниченными физическими возможностями избегали, боялись или считали «больными». Именно в этот период целью было удержать, изолировать инвалидов в тюрьме, а не включать их в общественную жизнь. В то же время определенные формы социальной помощи, защиты и попечения присутствуют во все времена и у всех народов, которые находят отражение в верованиях, мировоззрении или идеологии [2].

Однако в рамках социальной политики идея социальной защиты людей с ограниченными возможностями начала широко реализовываться только в 20 веке. На Западе общество не сразу осознало, что от демократии нет никакой пользы, если люди с ограниченными возможностями будут социально исключены. Развитию движения за социальную поддержку людей с ограниченными возможностями способствовали выступления ученых и активистов из числа инвалидов.

В эпоху после Первой мировой войны на Западе прокатилась целая волна исследований случаев и последствий болезней. Благодаря новым знаниям изменилось отношение общества к людям с ограниченными возможностями, которое ранее было вызвано непониманием и невежеством. Изменения произошли и в социальной политике, прежде всего в создании системы обслуживания.

Определенный шаг в признании прав и достоинства людей с ограниченными возможностями можно увидеть даже тогда, когда Франклин Рузвельт, страдающий параличом обеих ног, избирается президентом Соединенных Штатов. Участники Второй мировой войны, ставшие инвалидами в результате полученных ранений, также способствовали широкому

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

распространению идеи человеческого достоинства. После этого многие двери были открыты для тех, кто ранее был изолирован [2].

В частности, вовлечение лиц с ограниченными возможностями в жизнь общества и государства в нашей стране было поднято на уровень актуальной проблемы. Можно сказать, что в том числе образование лиц с ограниченными возможностями обеспечивает их успешную социализацию, активное участие в жизни общества, эффективное участие в различных сферах профессиональной и социальной деятельности. Поэтому наше исследование заключается в изучении факторов достижения ими субъективного благополучия для обеспечения эффективного участия лиц с ограниченными возможностями, обучающихся в высших учебных заведениях, в различных сферах образовательной, профессиональной и социальной деятельности. Вместе с этим, одним из важнейших критериев субъективного благополучия является содействие росту удовлетворенности жизнью.

Главная цель человечества – счастье. Согласно резолюции Генеральной Ассамблеи ООН, принятой 28 июня 2012 года, Международный день «счастья» отмечается ежегодно 20 марта в поддержку стремления каждого человека на планете к счастью.

В Бутане, Объединенных Арабских Эмиратах, Венесуэле, Эквадоре и Шотландии есть Министерства счастья. Идея о том, что «стремление к счастью является общим чувством всех людей в мире», была одобрена Организацией Объединенных Наций. Идея, предложенная королевством Бутан, была поддержана на Генеральной Ассамблее ООН всеми 193 странами – членами международного сообщества. Таким образом, была принята резолюция A/res/66/281. Документ призывает все страны улучшить благосостояние каждого человека [3].

С практической точки зрения одним из важнейших аспектов изучения счастья является поиск наиболее благоприятных условий для появления этого чувства у людей. Чувства счастья и удовлетворенности жизнью возникают у человека под влиянием внутренних (субъективных) и внешних (объективных) факторов. Субъективные факторы счастья включают физическое состояние, психическое здоровье, личностные черты (эмоциональная направленность, смысловая иерархия), отношение индивида к самому себе и окружающему миру.

Первое место в рейтинге причин счастья или его отсутствия занимает собственное здоровье и здоровье близких людей [3].

Изложение основного материала исследования. Исследования удовлетворенности жизнью никогда не теряют своей актуальности, потому что вся человеческая деятельность направлена на удовлетворение своих потребностей, что в конечном итоге приводит к удовлетворенности жизнью.

Из зарубежных авторов М.А. Аргайл, К. Кирс, Э. Кэмпбелл, Д. Мерс и М. Бельский, Е.В. Дугина, Р.М. Шамионов отметили, что исследования других посвящены феномену удовлетворенности жизнью. Однако, несмотря на множество исследований на эту тему, в настоящее время нет единой точки зрения на содержание понятия «удовлетворенность жизнью» и его структуру [4].

В настоящее время существует множество определений понятия «удовлетворенность жизнью». Сложность этой концепции была отмечена во многих исследованиях, поскольку они включают в себя множество факторов [5].

Многие исследователи понятия удовлетворенности жизнью дали свои собственные определения. В том числе М.Аргайл дает следующее определение удовлетворенности: «Удовлетворение – это рефлексивная оценка, суждение о том, насколько все хорошо и процветает» [6]. П.С. Гуревич, в свою очередь, считает удовлетворенность «оптимальным состоянием человека, которое возникает при удовлетворении потребностей индивида, его достижений в своей деятельности, характере их взаимодействия с социальной средой». То есть, М.Аргайл в своем определении ссылается на внутренние аспекты, П.С.Гуревич, с другой стороны, акцентирует внимание на внешних аспектах.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Понятие «удовлетворенность жизнью» имеет несколько определений у разных авторов, но наиболее полным можно считать определение Р.М. Шамионова: удовлетворенность жизнью – это сложное, динамичное социально-психологическое образование, основанное на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов, характеризующееся субъективным эмоционально-оценочным отношением [7].

Таким образом, когда человек удовлетворен жизнью, в большинстве случаев уровень благополучия высок [8]. Эта статья о представлениях Э. Динердира об удовлетворенности жизнью основана на том факте, что в нашем исследовании мы использовали методологию для определения степени его удовлетворенности жизнью.

Наше научное исследование было проведено в Ургенческом государственном университете, Бухарском государственном университете, Ташкентском государственном педагогическом университете имени Низами, Ургенческом государственном педагогическом институте с участием в общей сложности 60 респондентов. В качестве объекта нашего исследования были выбраны студенты с ограниченными возможностями. Была проведена методика измерения шкалы удовлетворенности жизнью у студентов с ограниченными возможностями. Включая. Метод Э. Динердира «уровень удовлетворенности жизнью» (SWLS), предложенный, предназначен для определения уровня удовлетворенности жизнью. Методика состоит из 5 утверждений, и уровень согласия испытуемого должен оцениваться по 7-балльной шкале.

Утверждения, представленные в методике, включают:

1. Моя жизнь часто близка к идеальной.
2. Мои жилищные условия превосходны.
3. Я доволен своей жизнью.
4. В настоящее время у меня есть все важные вещи, в которых я нуждался.
5. Если бы я мог прожить свою жизнь заново, я бы вряд ли изменил что-либо.

Шкалы оценки заявлений:

- 1 – категорически не согласен
- 2 – не согласен
- 3 – немного не согласен
- 4 – не знаю
- 5 – немного согласен
- 6 – согласен
- 7 – полностью согласен

Тестируемые должны выбрать одну из шкал оценки, в зависимости от того, согласны они с утверждениями или нет.

Обработка результатов осуществляется следующим образом:

Баллы суммируются за 5 ответов. В результате баллы могут варьироваться от 5 до 35 баллов. Количество баллов указывает на уровень удовлетворенности жизнью. Рекомендуется оценивать уровень удовлетворенности жизнью испытуемого по количеству набранных им баллов следующим образом: 30–35 баллов – очень удовлетворительный результат. ;

25–29 баллов – оценка выше среднего;

20–24 балла – средний балл;

15-19 очков – слегка неудовлетворительный результат ;

10-14 очков – спорный результат ;

5–9 очков – очень неудовлетворительный результат . [9].

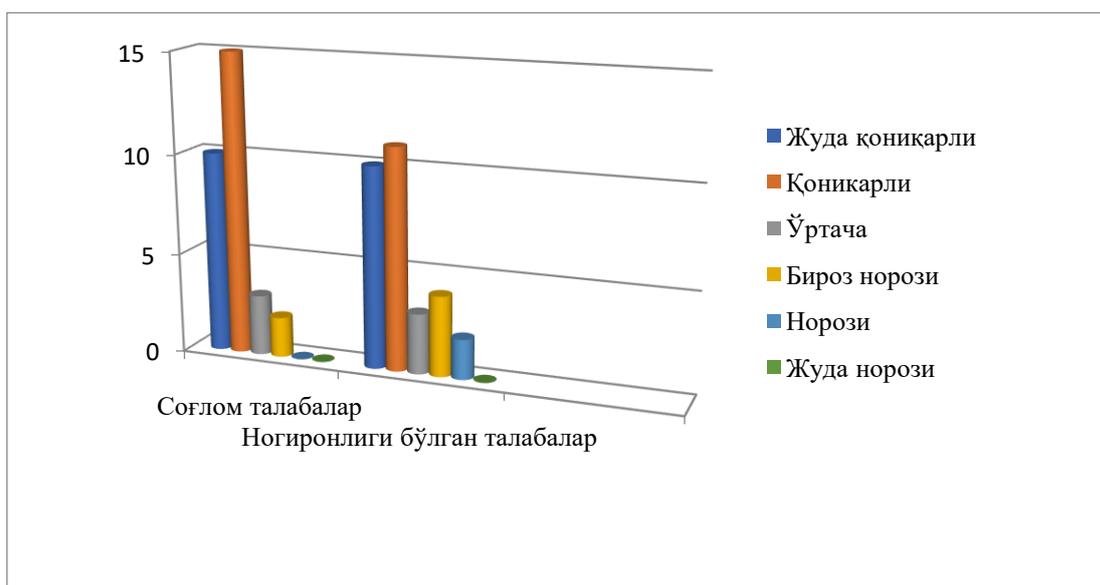
С помощью этой методологии были проанализированы ответы респондентов по 6 шкалам.

Таблица 1.

Анализ эффективности для измерения удовлетворенности жизнью

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Шкала	Здоровые студенты	Учащиеся с ограниченными возможностями
30–35 балл – очень удовлетворительный результат	10	10
25–29 балл – балл выше среднего	15	11
20–24 балл – средний балл	3	3
15-19 балл – слегка неудовлетворенный результат	2	4
10-14 балл – спорный результат	0	2
5–9 балл – очень неудовлетворительный результат	0	0



Результаты методики показаны на диаграмме ниже, согласно которой 10 здоровых студентов были очень довольны жизнью, 15 были удовлетворены, 3 были умеренно удовлетворены и 2 зафиксировали слегка неудовлетворенный результат.

А у студентов с ограниченными возможностями результаты показали следующее. 10 были очень довольны жизнью, 11 зафиксировали удовлетворительный результат, 3 зафиксировали средний, 4 зафиксировали слегка неудовлетворенный результат и 2 зафиксировали неудовлетворительный результат.

Выводы. На основании результатов проведенного научного исследования могут быть выдвинуты следующие предложения по оказанию психосоциальной поддержки студентам с ограниченными возможностями ОТМ.

1. Организация психолого-диагностических мероприятий со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

2. Помочь учащимся с ограниченными возможностями принять своё состояние.

3. Регулярное повышение психологических знаний студентов с ограниченными возможностями.

4. Определение коррекционных и терапевтических мер путем выявления эмоциональных состояний наших респондентов, которые недовольны и имеют слегка неудовлетворенный результат с точки зрения их уровня удовлетворенности жизнью.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

5. Проведение коррекционных занятий с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, основанных на результатах диагностики.

В качестве вывода можно сказать, что тот факт, что у студентов с ограниченными возможностями чувство счастья, зависит от степени удовлетворенности жизнью. То есть самооценка, признание важных человеческих качеств являются ключом к субъективному ощущению благополучия в жизни. Целесообразно организовать научно обоснованную системную психологическую помощь для обеспечения субъективного благополучия учащихся с ограниченными возможностями.

Литература:

1. Закон Республики Узбекистан «О правах лиц с ограниченными возможностями», подписанный 15 октября 2020 года, составляет 641 закон.
2. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Е. К. Социальная работа с инвалидами / Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Е. К. – Санкт-петербург, 2004.
3. Бахарева Н. К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореферат дис. ... канд. пед. наук. .. канд. техн. наук. Психол. наук / Н. К. Бахарева. – Хабаровск. – 24 с.
4. Андреевкова Н. В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих факторов / Н. В. Андреевкова // Мониторинг. – 2010. – №5 (99). – С. 189–215.
5. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
6. Шамионов Р. М. Самосознание и субъективное благополучие личности / Р. М. Шамионов // Проблемы социальной психологии личности / под ред. Р. М. Шамионова. – Саратов: СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2008. – С. 36–41.
7. Динер Э. Удовлетворенность жизнью / Э. Динердир, Р. Эммонс, Р. Ларсен, С. Гриффин // Журнал оценки личности. – 1985. – Т. 49. – С. 71–75.
8. Ельшанский С. П., Ануфриев А. Ф., Камалетдинова З. Ф., Сапарин О. Е., Семенов Д. В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы удовлетворенности жизнью / Ельшанский С. П., Ануфриев А. Ф., Камалетдинова З. Ф., Сапарин О. Е., Семенов Д. В. // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). – 2015. – № 9 (53). – С. 15-23.

УДК: 37.088.2

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА, ПРИМЕНЯЕМЫЕ ПЕДАГОГОМ-НАСТАВНИКОМ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Клюшина Наталия Александровна,
учитель-дефектолог,
МБОУ «Ялтинская специальная (коррекционная) школа»,
г. Ялта

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос адаптации молодого специалиста в школе, какие условия и формы работы применяются для его профессионального самоопределения и успешного включения в профессиональную деятельность. Материалы статьи могут быть использованы при разработке программы наставничества в образовательных организациях.

Ключевые слова: молодой специалист, педагог-наставник, профессиональное самоопределение, профессиональная адаптация, обучающиеся с ОВЗ, современный педагог.

Annotation. This article describes the matter of adaptation of a young specialist at school, what conditions and forms of work are used for his professional self-determination and successful

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

inclusion in professional activities. The materials of the article can be used when developing a mentoring program in educational organizations.

Keywords: young specialist, teacher-mentor, professional self-determination, professional adaptation, students with disabilities, modern teacher.

Введение. В современной системе образования вопрос о привлечении молодых специалистов в образовательные учреждения рассматривается на разных уровнях. Изменения в политической и социально-экономической жизни нашего общества, снижение престижа профессии, высокие требования к современным педагогам делают профессию учителя не слишком привлекательной для молодого поколения. Но главная причина того, что молодые специалисты уходят из школы, – это трудный, болезненный период адаптации. Молодой учитель оказывается не готов к самостоятельной педагогической деятельности, сталкивается с трудностями и неспособностью их преодолеть самостоятельно. Исходя из этого, возникает необходимость в организации и расширении такого вида деятельности, как наставничество.

Изложение основного материала исследования. Закончились студенческие годы, позади лекции, интересные и не очень, практика, открытия. Получен диплом, и вчерашний студент стал молодым педагогом. Так ли это? К сожалению, нет! Начиная педагог еще не является профессионалом. Перед ним широкие горизонты творческой, нужной и такой трудной профессии – учитель! Да, есть багаж теоретических знаний, есть амбиции, есть желание трудиться, но есть и страх, есть неуверенность в своих силах и полное отсутствие опыта. Впереди длинный период адаптации, процесс формирования молодого специалиста в профессионала и переход к самостоятельной педагогической деятельности, взятие на себя ответственности за обучение подрастающего поколения, воспитание достойных граждан своей страны, развитие каждого ребенка как личности.

Адаптация молодого учителя – это процесс успешного включения его в профессиональную деятельность. Длительность адаптационного периода у каждого человека индивидуальна, в зависимости от специфики условий, индивидуальных способностей, психологического климата в коллективе.

Процесс адаптации в профессиональной деятельности, безусловно, самый важный этап в развитии молодого специалиста, и оттого, насколько он будет продуктивен, успешен и безболезнен, зависит, останется ли учитель в профессии либо уйдет из нее навсегда [1].

Каким должен быть современный педагог?

Современный педагог – это сильная, самостоятельно мыслящая личность, готовая к трудностям, изменениям в социуме, мобильно реагирующая на изменения в системе обучения и воспитания, не боящаяся груза ответственности, постоянно обучающаяся.

Сможет ли молодой специалист стать таким? Сможет! Ему нужно немного помочь.

Вопросами адаптации в профессиональной деятельности молодых специалистов со времен становления педагогики в нашей стране занимались такие великие умы, первопроходцы, ученые педагоги и психологи как А.С. Макаренко, Ш.А Амонашвили, В.А. Сухомлинский, П.П. Блонский, С.И. Архангельский Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Вербицкий, А.К. Маркова, Б.П. Невзоров, А.В. Мудрик, М.М. Поташник, С.Н. Чистякова, В.А. Слостенин, Ю.К. Бабанский [2, с. 138]

В настоящий момент в нашей стране решение проблемы адаптации молодых специалистов выходит на новый качественный уровень. 2023 год Указом Президента России Владимира Путина объявлен Годом педагога и наставника. Миссия Года – признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность. Этот год стал началом повышения престижа профессии, утраченного в последние десятилетия, ее значимости для страны в целом и для каждого в отдельности.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Именно опытный педагог-наставник, любящий свою профессию, может помочь молодому учителю пройти период адаптации, сформироваться как сильному, успешному профессионалу.

Какая цель стоит перед наставником в работе с молодым специалистом?

Оказать помощь молодому учителю в преодолении дефицитов профессиональной деятельности.

Из этого вытекает ряд следующих задач:

1. Выявить дефициты в профессиональной деятельности.
2. Определить приоритетные цели и задачи развития наставляемого.
3. Разработать индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ).
4. Осуществлять контроль реализации ИОМа, сбор промежуточных результатов.
5. Предоставить методические рекомендации, подборку методических материалов.
6. Подведение итогов и анализ результатов

Итак, с какими трудностями чаще всего сталкивается в работе молодой специалист в условиях коррекционной школы?

1. Классификация нозологий обучающихся с ОВЗ и их отличительные особенности.
2. Составление рабочих программ, индивидуальных программ развития.
3. Составление плана урока, подбор дидактического материала к каждому этапу урока, исходя из возможностей и особенностей обучающегося.
4. Диагностика уровня и качества знаний и умений обучающихся.
5. Анализ и самоанализ урока/занятия.
6. Общение и планирование работы с родителями.
7. Необходимость совмещать разные трудно совместимые виды деятельности.

Выявить эти трудности/дефициты можно в форме анкетирования или собеседования, собрать более полную картину поможет наблюдение за работой наставляемого. Именно на первых этапах взаимодействия наставнику важно создать психологически комфортные условия для деятельности молодого учителя, от этого зависит результат дальнейшей работы. Наставник должен стать не просто наставником – опытным, знающим, авторитетным, – но, прежде всего, другом, старшим товарищем, принимать активное участие в профессиональной жизни молодого специалиста, помогать в преодолении возникающих трудностей, создавать для наставляемого различные «ситуации успеха», а главное, учить верить в себя и стремиться к развитию личного, творческого потенциала.

После сбора и анализа информации в результате анкетирования предстоит составление индивидуального образовательного маршрута для молодого специалиста, куда необходимо включить все выявленные дефициты и способы их преодоления. ИОМ в процессе реализации может дополняться по факту возникающих трудностей [3, с. 20]

Виды и формы работы, предусмотренные ИОМ:

1. Изучение нормативной базы.

Знание нормативной базы – необходимое условие для профессиональной деятельности учителя.

2. Изучение методической литературы.

В этот этап включены стандартные методики по преподаваемому предмету, если есть необходимость, проработка информации по нозологиям, их особенностям и отличиям. Знакомство с авторскими методиками и приемами работы ведущих педагогов.

3. Составление рабочих программ и индивидуальных программ развития (СИПР).

Для составления СИПР необходимо тщательно изучить особенности психофизического развития конкретного обучающегося, ознакомиться с его достижениями, если данный ребенок уже обучался в школе. В случае, если ребенок только поступил на обучение, провести диагностику его знаний, умений, навыков.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

4. Составление плана-конспекта урока, учебного занятия.

Молодому учителю трудно рассчитать время каждого этапа урока, из-за чего часто не остается времени на подведение итогов урока, на объяснение материала домашнего задания. Большие затруднения возникают при объяснении учебного материала, выборе дидактических наглядных пособий, что немаловажно, так как успешное освоение и выработка учебных навыков у обучающихся с ОВЗ возможно только при наличии раздаточного и наглядного материала.

5. Посещение молодым специалистом уроков и учебных занятий ведущих педагогов.

У каждого педагога свой стиль работы, данная форма работы дает возможность молодому педагогу выбрать свой, познакомиться с разными приемами и формами работы опытных учителей.

6. Посещение наставником уроков, учебных занятий, проводимых молодым специалистом.

После посещения наставник и наставляемый вместе анализируют каждый этап проведенного урока, учебного занятия, определяя недочеты и успешные моменты. В результате проведения таких мероприятий молодой специалист учится составлению самоанализа своей деятельности.

7. Проведение совместных уроков, учебных занятий.

8. Индивидуальные консультации.

Индивидуальные консультации по возникающим вопросам проводит наставник, узкие специалисты, психолог. Главная задача – не только оказывать поддержку и своевременную помощь в преодолении возникающих трудностей, но и учить самостоятельно и ответственно искать пути решения.

9. Выступления на педагогических советах, школьных и городских методических объединениях, профессиональных конкурсах, педагогических фестивалях. Участие в дискуссиях, круглых столах.

Данная форма работы помогает учиться публично делиться своими достижениями, отстаивать свою точку зрения в конкретных вопросах.

10. Включение в мероприятия, проводимые в школе.

Активное участие в школьных мероприятиях позволяет проявить творческие способности молодого коллеги, помогает быстрее влиться в «школьную семью», способствуют установлению хорошему психологическому климату и взаимопониманию.

11. Составление плана и проведение родительских собраний, бесед, консультаций.

Не секрет, что работа с родителями является огромным и сложнейшим пластом в работе учителя. В этой работе мелочей нет! Это и внешний вид педагога, и культура общения, а также грамотная информация и умение донести ее до каждого родителя.

12. Анализ достижений, проведение итоговых мероприятий.

В конце года наставник вместе с молодым специалистом проводит анализ проделанной работы, в ходе которой определяются результаты преодоления дефицитов в педагогической деятельности молодого учителя, что удалось, а где трудности еще возникают, над чем еще нужно работать более тщательно. Итоговым мероприятием может быть открытый урок, учебное занятие, внеклассное мероприятие, выступление на педагогическом совете.

Выводы. Для успешной адаптации и преодоления трудностей, которые возникают у молодых специалистов, необходимо оказывать своевременную систематическую помощь и поддержку, необходимо создавать комфортные условия, благоприятный психологический климат для формирования системы профессионального самоопределения. Если рядом не окажется опытного, мудрого наставника, который готов делиться своим богатым опытом, секретами профессионального мастерства, то из молодого специалиста не получится успешного, любящего свое дело профессионала. Наставничество – это не только помощь в

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

овладении профессиональными навыками молодым учителем, но и стимул для самого наставника развиваться, работать над собой, приобретать навыки в передаче опыта, тем самым повышать свой профессиональный уровень.

Литература:

1. Глузман Ю. В. Практическая подготовка студентов в рамках сетевой магистерской программы / Ю. В. Глузман // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2018. – № 1(41). – С. 135-141.
2. Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии: Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция. Часть 2 / Уральский государственный педагогический университет / главный редактор Г. А. Кругликова. – Екатеринбург, 2023. – 1 CD-ROM. – Текст: электронный.
3. Эффективные практики организации наставничества: сборник / автор-сост.: И. И. Гулевич. – Мурманск: ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2023. – 77 с.

УДК: 376.1

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ РАННЕ СФОРМИРОВАННЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Ковцун Лилианна Анатольевна,
учитель начальных классов,
МБОУ «Ялтинская специальная (коррекционная) школа»,
г. Ялта

Аннотация. В статье автором представлено содержание дидактических игр для детей с ограниченными возможностями здоровья. Дидактические игры дают преимущество в развитии детской речи, так как в игре играет огромную роль разговорная речь детей. Также дидактические игры используются на уроке как средство закрепления ранее изученного учебного материала и отработки устойчивых навыков.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, дидактические игры, зрительный гнозис, различные нозологии (алалия, дизартрия, дисграфия, дислексия, общее недоразвитие речи), фонема.

Annotation. In this article the author presents the content of didactic games for students with disabilities. Didactic games give an advantage in the development of children's speech, because children's speech plays a huge role in the game. Didactic games are also used in lessons as a means of reinforcing previously learned academic material and develop sustainable skills.

Keywords: students with disabilities, didactic games, visual gnosis, various nosologies (alalia, disarthria, dysgraphia, dyslexia, general undevelopment of speech), phoneme.

Введение. Большое внимание в специализированных школах уделяется предметной подготовке учащихся с ОВЗ.

Основными принципами обучения на уроках и внеурочной деятельности в коррекционной школе является сочетание коррекционного обучения и воспитания, усвоение знаний и развитие познавательных возможностей учащихся с ОВЗ.

Формирование у детей грамотной речи является одной из важнейших задач обучения. Для её формирования необходим ряд условий:

- сформированность пространственно-временных представлений;
- сформированность фонематических процессов;
- сформированность зрительного гнозиса;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

- сформированные представления о фонеме.
- достаточный запас знаний и представлений об окружающем мире.

Не все учащиеся способны с легкостью овладеть речью. Для учащихся с ОВЗ эта проблема особенно актуальна. У большинства учащихся имеются различные речевые нарушения (алалии, дизартрии, дисграфии, дислексии, общее недоразвитие речи). У многих отсутствует мотивация, нет интереса к обучению, ограниченный запас представлений об окружающем мире, недостаточный жизненный опыт не позволяют осознавать прочитанное в полной мере. В связи с этим возникает проблема – дети не хотят заниматься. А в игре в непринуждённой форме происходит знакомство с различным материалом.

Цель статьи – раскрыть содержание дидактических игр и практическое применение дидактических игр на уроках и внеурочной деятельности для формирования и закрепления ранее изученного учебного материала и отработки устойчивых навыков младших школьников с ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности» писал В.А. Сухомлинский.

Игра является основным видом деятельности ребенка с ОВЗ. Она играет большую роль в формировании и развитии умственных, эмоциональных, физических и творческих способностей ребенка. Игра помогает развивать память, мышление, воображение, внимание, помогает формированию восприятия слова, обогащает ребенка новыми сведениями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, стимулирует речь. В результате чего у детей появляется интерес к обучению.

Дидактическая игра – это метод организации учебно-воспитательного процесса, ориентированный на активизацию познавательной деятельности путём воздействия на эмоции и интеллект ребёнка, с целью достижения его всестороннего личностного развития. А также это современный и признанный метод обучения и воспитания, обладающий органическим единством функций: образовательной, развивающей, воспитывающей.

Русский язык, чтение, математика – самые сложные предметы для младших школьников. Очень важно ещё в начальной школе развить у учащихся интерес к этим предметам, сделать их изучение увлекательным.

Дидактическая игра – одно из наиболее действенных средств, способных вызвать интерес к занятиям.

Цель дидактической игры – пробудить познавательный интерес. В младшем школьном возрасте игра наряду с обучением занимает важное место в развитии ребенка. Во время игры интерес к учебной деятельности резко возрастает, изучаемый материал становится для них более доступным, работоспособность значительно повышается.

Русский язык. Какие цели мы можем достичь, применяя дидактические игры на уроках русского языка?

- формирование фонематического восприятия слова;
- обогащение ребенка новыми сведениями;
- активизация мыслительной деятельности;
- стимулирование речи;
- формирование орфографической зоркости.

Чтение. При систематическом включении дидактических игр в структуру урока:

- формируется культура звуковой речи;
- вырабатывается зрительная память и умение читать без напряжения;
- снимается трудность в чтении, страх и неуверенность учащихся;
- сокращается количество ошибок при чтении;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– улучшаются показатели навыков чтения.

Математика. Включение в этот урок дидактических игр делает процесс обучения интересным, создает у ребят хорошее настроение, способствует преодолению трудностей в усвоении материала, снимает утомляемость и поддерживает внимание.

На своих уроках я использую следующие игры.

Дидактическая игра «Играйка-различайка».

Данную игру можно применять на этапе закрепления знаний и умений.

Проведение игры предусматривает как индивидуальную форму работы, так и групповую.

Цель игры: освоение и практическое использование учебного материала по темам: звуки речи, слово и предложения.

Задачи образовательные добуквенного периода

– введение ребенка в мир речи, уточнение понимания, воспринимаемого на слух и слухозрительно речевого материала, уточнение структуры слов и фраз;

– развитие фонематического слуха, умения вычленять звуки из слова, производить слоговую и звуковую анализ слов;

– отработка и закрепление навыков составления предложений по картинке;

– закрепление умения считать количество звуков в слове;

– актуализировать знания в выделение слогов и ударного слога.

Коррекционно-развивающие задачи:

– активизация познавательной и творческой деятельности обучающихся;

– развитие у обучающихся долговременной зрительной памяти, концентрации и переключаемости;

– внимания, словесно-логического мышления, восприятие и речь.

Воспитательные задачи:

– формирование у обучающихся мотивации к обучению;

– привитие интереса к учебному предмету;

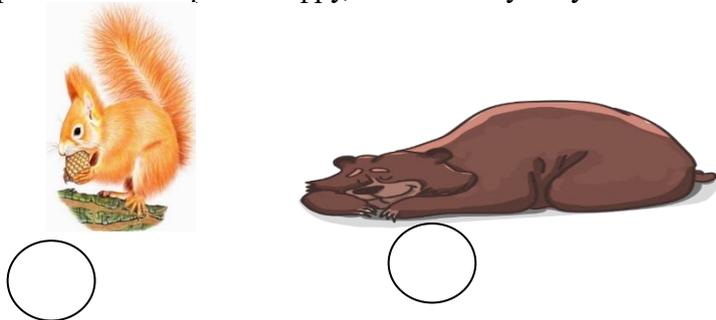
– развитие волевых качеств обучающихся;

– развитие коммуникативных навыков.

Дидактическая игра состоит из нескольких вариантов заданий.

Ход игры.

Обучающиеся получают и выполняют задания: 1 вариант: Составьте предложение по картинке и выберите цифру, соответствующую количеству слов в предложении.



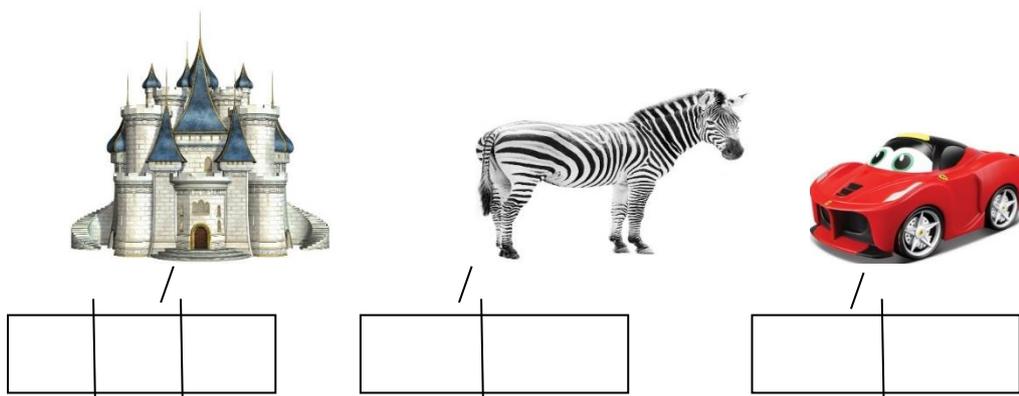
2 вариант: Угадайте, сколько звуков в слове. Под каждой картинкой надо выложить, соответствующее число кружочков.

3 вариант: выделите гласный звук красным кружком в слове.

4 вариант: определите количество слогов цифрой в слове.

5 вариант: определить правильную схему слов.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ



Букварный период

Дидактическая игра «Какой буквы не хватает».

Цель игры: закрепление навыков чтения и звукобуквенного разбора слов.

Образовательные задачи:

- отработка и закрепление навыков чтения и звукобуквенных разборов слов;
- закрепление умения составлять слова, находить пропущенную букву;
- соотносить с картинкой, читать слова и выполнять звукобуквенный разбор слов.

Коррекционно-развивающие задачи:

- активизация познавательной и творческой деятельности обучающихся;
- развитие у обучающихся долговременной зрительной памяти, концентрации и переключаемости;
- внимания, словесно-логического мышления, восприятие и речь.

Воспитательные задачи:

- формирование у обучающихся мотивации к обучению;
- привитие интереса к учебному предмету;
- развитие волевых качеств обучающихся;
- развитие коммуникативных навыков.

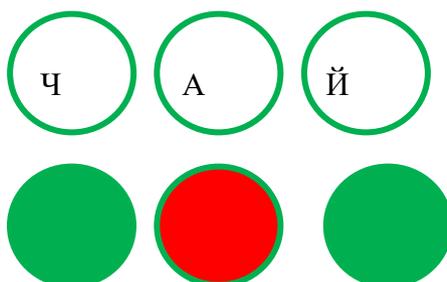
Данную игру можно применять на этапе закрепления знаний и умений.

Проведение игры предусматривает как индивидуальную форму работы, так и групповую. Можно проводить игру в виде соревнования. Класс можно разделить на команды. И каждой команде дать карточки, буквы и цветные фишки.

Ход игры

Обучающиеся получают карточки с заданием: «Назови пропущенную букву, прочитай слово и сделай звуко-буквенный разбор слова»; кружочки с буквами и цветные кружочки для звукобуквенного разбора слов (красный, синий, зелёный). Кто быстрее справится с заданием, поднимает руку.

Например: Назови пропущенную букву, прочитай слово и сделай звукобуквенный разбор.



СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Послебукварный период

Следующий период обучения грамоте – это послебукварный период обучения грамоте и русский язык. В этот период я применяю дидактические игры на уроках русского языка и внеурочной деятельности на актуализацию и повторения знаний и умений учебного материала.

Дидактическая игра «Ударный обед»



Цель игры: упражнять детей выделять ударный звук в словах.

Образовательные задачи:

- отработка и закрепление навыков чтения;
- закрепление умения выделять ударный звук в слове, находить поднос, соответствующей буквой.

Коррекционно-развивающие задачи:

- активизация познавательной и творческой деятельности обучающихся;
- развитие у обучающихся словарного запаса, долговременной зрительной памяти, концентрации и переключаемости;
- внимания, словесно-логического мышления, восприятие и речь.

Воспитательные задачи:

- формирование у обучающихся мотивации к обучению;
- привитие интереса к учебному предмету;
- развитие волевых качеств обучающихся;
- развитие коммуникативных навыков.

Игра состоит из: 5 подносов с ударными гласными звуками и картинки с продуктами.

Ход игры.

- Обучающиеся по очереди выходят, выбирают картинку с продуктом;
- называют изображение на картинке;
- выделяют ударный звук;
- распределяют по нужным подносам.

Дополнительно можно посчитать, на какой тарелке сколько продуктов, где получилось больше, а где меньше.

Дидактическая игра «Необычные лужайки»

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ



Цель игры: упражнять детей выделять парные и непарные согласные звуки в словах.

Образовательные задачи:

– закрепление умения выделять в словах парные и непарные согласные звуки в словах.

Метапредметные задачи:

– расширить общий кругозор с использованием знаний, полученных на других образовательных предметах.

Задачи по развитию функциональной грамотности: усовершенствовать умения в практическом применении полученных знаний в обычной жизни.

Коррекционно-развивающие задачи:

– активизация познавательной и творческой деятельности обучающихся;

– развитие у обучающихся словарного запаса, долговременной зрительной памяти, концентрации и переключаемости;

– внимания, словесно-логического мышления, восприятие и речь.

Воспитательные задачи:

– формирование у обучающихся мотивации к обучению;

– привитие интереса к учебному предмету;

– развитие волевых качеств обучающихся;

– развитие коммуникативных навыков.

Игра состоит из: 2 полей: 1 поле – парные согласные, 2 поле – непарные согласные и цветы, в названиях которых первый звук парный или непарный согласный.

Данную игру можно применять на этапе закрепления знаний и умений.

Проведение игры предусматривает как индивидуальную форму работы, так и групповую.

Ход игры

Обучающиеся получают картинки (цветы). Их задача расположить цветы на свои поля. Главное назвать правильно цветок, определить первый звук и дать ему характеристику: согласный парный или непарный звук.

Дидактическая игра «Математические капельки»



СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Дидактическая цель игры: закрепление вычислительных навыков и развитие познавательной сферы обучающихся с ОВЗ в процессе игры.

Задачи:

Образовательные:

- обработка и закрепление навыков чтения чисел;
- закрепление навыков соотнесения числа и количества;
- закрепление навыков устного счёта;
- развитие понимания взаимосвязи между компонентами арифметических действий;
- закрепление умения производить арифметические действия без опоры на наглядность;

Коррекционно-развивающие:

- активизация познавательной и творческой деятельности обучающихся;
- развитие у обучающихся долговременной зрительной памяти, концентрации и переключаемости внимания, словесно-логического мышления;
- обогащение словаря обучающихся математическими понятиями и терминами;

Воспитательные:

- формирование у обучающихся мотивации к обучению;
- привитие интереса к учебному предмету;
- развитие волевых качеств обучающихся;
- развитие коммуникативных навыков.

Данную игру я применяю, как на этапе закрепления знаний и умений, так и на этапе актуализации. Проведение игры предусматривает как индивидуальную форму работы, так и групповую.

Ход игры

Перед детьми тучка, капельки, зонтики, подсолнухи. Задача ребёнка, решить примеры на капельках и соединить капельку с соответствующим зонтиком или подсолнухом.

Дидактическая игра «Накорми белочку желудями»



Дидактическая цель игры: закрепление вычислительных навыков и развитие познавательной сферы обучающихся с ОВЗ в процессе игры.

Задачи:

Образовательные:

- отработка и усовершенствование навыков деления;
- закрепление компонентов деления;
- закрепление навыков устного счёта;
- развитие понимания взаимосвязи между компонентами арифметических действий;
- закрепление умения производить арифметические действия без опоры на наглядность;

Коррекционно-развивающие:

- активизация познавательной и творческой деятельности обучающихся;
- развитие у обучающихся долговременной зрительной памяти, концентрации и переключаемости внимания, словесно-логического мышления;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– обогащение словаря обучающихся математическими понятиями и терминами;

Воспитательные:

- формирование у обучающихся мотивации к обучению;
- привитие интереса к учебному предмету;
- развитие волевых качеств обучающихся;
- развитие коммуникативных навыков.

Данную игру применяют, как на этапе закрепления знаний и умений, так и на этапе актуализации. Проведение игры предусматривает как индивидуальную форму работы, так и групповую.

Ход игры

Перед детьми картинка (белочка в дупле с цифрой) – это частное и жёлуди с примерами на деление.

Задача: решить пример и найти соответствующее дупло с белкой.

Выводы. Многократное прорабатывание учебного материала с использованием разных дидактических игр помогает повысить качество проделанной работы. Введение в учебную деятельность элементов дидактической игры позволяет ребёнку легче адаптироваться к учебной деятельности, развивает потребность в знаниях, повышает мотивацию учебно-познавательной деятельности, развивает самоконтроль и самооценку.

Литература:

1. Баев П. М. Играем на уроках русского языка / П. М. Баев. – Москва: «Русский язык», 1989 г. – 215 с.
2. Волина В. В. Русский язык. Учимся, играя / В. В. Волина. – Екатеринбург: Издательство «АРГО», 1994 г. – 134 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва: «Педагогика», 1991. – 123 с.
4. Жикалкина Т. К. Система игр на уроках математики в 1 и 2 классах четырехлетней начальной школы / Т. К. Жикалкина. – М.: Новая школа, 1995. – 176 с.
5. Перова М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике / М. Н. Перова. – М., 2006. – 115 с.

УДК: 376

ШКОЛА РАВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛУБОВ ПРАВОПОРЯДКА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

Ковязина Анна Александровна,
учитель-логопед
МКОУ СОШ № 11,
г. Тавда, Свердловская область

Аннотация. Создания адекватного образовательного процесса и ценность социальной интеграции для детей с ОВЗ обусловило введение инклюзивного образования. Правовое воспитание и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, правовое воспитание, правовая культура, социализация, клубы правопорядка, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The creation of an adequate educational process and the value of social integration for children with disabilities led to the introduction of inclusive education. Legal education and socialization of children with disabilities.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Keywords: inclusive education, legal education, legal culture, socialization, law enforcement clubs, students with disabilities.

Введение. Инклюзивное образование, признанное международным сообществом как наиболее гуманный и эффективный подход, становится приоритетным направлением образовательной политики в России. Система инклюзивного образования направлена на предоставление каждому ребенку, независимо от его способностей и особенностей, равных возможностей для обучения и развития в общеобразовательных учреждениях.

По мере роста интереса к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) актуальным становится вопрос организации их сопровождения в системе инклюзии. Необходимо обеспечить обучение и развитие детей с ОВЗ в соответствии с их индивидуальными потребностями. В связи с этим возникает необходимость формирования нового типа педагогической деятельности, ориентированной на коррекционно-развивающее обучение и создание адаптированных лично-ориентированных программ обучения.

Государство признает важность создания доступной и инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ, что привело к введению инклюзивного образования. Инклюзивное образование направлено на создание единого образовательного пространства, где все дети имеют равные возможности для обучения и социализации. Оно отличается гибкостью, открытостью и динамичностью, адаптируясь к потребностям каждого ребенка. Система обучения подстраивается под ребенка, а не наоборот.

Инклюзивное образование – это форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, социальных, эмоциональных, ментальных, языковых, интеллектуальных и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. «Цель инклюзивного образования – создать оптимальные условия для развития потенциала каждого ребенка, обучающегося в инклюзивном классе». [2, с. 5]

Изложение основного материала исследования. В нашей образовательной организации инклюзивное образование осуществляется с 2016 года.

На 2023–2024 учебный год в нашей образовательной организации обучается 152 обучающихся с ОВЗ с 1 по 9 класс, среди них 20 детей-инвалидов. А именно, в 1–4 общеобразовательных классах 24 обучающихся, из них 15 обучающихся с ЗПР (7.1 и 7.2), 8 обучающихся с ТНР (5.1. и 5.2), 1 обучающийся с РАС. В 5–9 классах 12 обучающихся с ЗПР (7.1). Также применяется особое комплектование классов для обучающиеся 1–9 классов, имеющих ТМНР (9.1, 9.2), где в 1–4 классах обучается 34 ребенка, в 5–9 классах – 82 обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), (9.1 и 9.2).

Для данных категорий обучающихся, реализуются не только адаптированные общеобразовательные программы, но и коррекционные курсы, проводимые учителями-логопедами, педагогами-психологами и учителями-дефектологами. Система обучения детей с ОВЗ нацелена на преодоление недостатков и компенсацию проблем в физическом и психическом развитии обучающихся. Не менее важна социальная адаптация детей с ОВЗ с учётом их особых образовательных потребностей. Это является основой программы индивидуального сопровождения детей с ОВЗ как части основной образовательной программы. Коррекционно-развивающие занятия для детей с ОВЗ проводятся по специальным программам, которые разработаны и составлены по результатам диагностики познавательной и эмоционально-волевой сферы детей. Программа занятий разрабатывается в соответствии с существующими нормативно-правовыми документами. Принципиальное значение имеет диагностика, основанная на психологическом заключении. Важны также рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии. Все дети с ОВЗ нуждаются в создании особых условий для получения образования, а также коррекции нарушений развития и социальной

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

адаптации, основанной на специальных педагогических подходах. Поэтому при составлении программы занятий обязательно учитываются индивидуально-психологические и возрастные особенности ребёнка с ОВЗ.

Но в стратегию развития инклюзивного образования изначально заложена социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, целью которой является приобщение «особых» учеников к основам культуры и цивилизации, обеспечение включения в общество, подготовка к активному участию в социальной жизни. Дети с ОВЗ могут успешно усвоить и реализовать навыки общения, нормы/правила поведения, ценности, установки, характерные обществу здоровых людей. Они способны стать решительными, жизнестойкими личностями, умеющими бороться с невзгодами, имеющими лидерские позиции, активно взаимодействующими с людьми. Но для этого нужна постоянная целенаправленная работа всех структур и участников системы образования, родителей, сверстников и позитивный настрой самих «особых» детей.

В нашей образовательной организации сентября 2017 г. по сентябрь 2022 г. реализовывался муниципальный инновационный проект «Организация инклюзивного образовательного пространства в МАОУ СОШ № 11», целью которого являлось: включение в инклюзивное образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития. На начало реализации проекта (2017 г.) количественный состав обучающихся с ОВЗ составлял: 49 обучающихся с ОВЗ, а на период окончания реализации проекта (2022 г.) количественный состав обучающихся с ОВЗ составляет: 107 обучающихся с ОВЗ. Большинство обучающихся с ОВЗ прибывали в МАОУ СОШ № 11 из других образовательных организаций. В ходе реализации проекта была установлена главная проблема: рост обучающихся с ОВЗ из неблагополучных семей, вследствие этого рост учетной категории школы.

С сентября 2020 г. по май 2023 г. реализовывался региональный инновационный проект «Новые практики поддержки и сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в МАОУ СОШ №11», цель которого – включить в инклюзивное образовательное пространство детей с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития.

С января 2023 г. в нашей образовательной организации реализуется муниципальный инновационный проект «Интерактивный подход в формировании законопослушного поведения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивной школы», завершение которого состоится в конце 2026–2027 учебного года.

Очевидна корреляция и актуальность данного проекта, с целями и задачами, обозначенными в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 и от 21 июля 2020 г. № 474, а также с Концепцией Федеральной целевой программы развития образования и федеральной Концепции развития дополнительного образования детей, определяющих необходимость развития человеческого потенциала, в частности: «современные образовательные и организационно-правовые модели, обеспечивающие успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» [1, с.7].

Целью площадки является повышение уровня правовой культуры обучающихся с ОВЗ и их родителей (законных представителей), в том числе состоящих на различных видах учета на 50 % к 2026 году.

Практическая значимость инновационной деятельности, реализующей формирование законопослушного поведения, заключается в разработке новых подходов и норм, условий и методов, имеющих фундаментальную базу многовекового опыта, и с легкостью проецируемых на существующую систему образования. Для общеобразовательных организаций тема законопослушного воспитания актуальна и значима. Реализация данного замысла окажет

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

положительное влияние на качественные инновационные результаты. Разработанные методические рекомендации по введению и практической реализации интерактивных форм мероприятий по правовому воспитанию создадут мотивацию и оптимальные условия для применения данного опыта на региональном и федеральном уровнях. Обучающийся с ОВЗ с законопослушным поведением сможет верно понять своё место в современном мире, соответственно, качественно повысится и уровень нравственности ребенка. Именно поэтому воспитательный потенциал правового воспитания образования имеет особую педагогическую значимость.

В рамках реализации данного проекта, в соответствии со Стратегией развития воспитания в Свердловской области на период до 2025 года, проектом «Школа Минпросвещения России», в целях повышения качества условий для формирования у обучающихся ценностных ориентаций и профилактики деструктивного поведения обучающихся с 2023/2024 учебного года в рабочую программу воспитания МАОУ СОШ № 11 внесены изменения. Инвариантный модуль «Профилактика и безопасность» дополнен реализацией профилактических программ, направленных на работу как с девиантными обучающимися с ОВЗ, так и с их окружением. Данные программы реализуются через организацию клубной деятельности. Для этого в виде общественного объединения созданы клубы правопорядка, целью которых является создание условий для изучения и распространения социально-правовых знаний среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также воспитание правовой культуры и активизации правоохранительной деятельности учащихся группы риска. Нами определены направления данных клубов в соответствии с целевыми ориентирами программы развития Минпросвещения и с учетом выявленных проблем – «Безопасный интернет», «Здоровье и половое воспитание», «Патриотизм», «Буллинг». Руководителями клубов назначены педагоги-психологи, учителя-дефектологи, социальные педагоги, советник директора по воспитательной работе.

В рамках подготовки к реализации ФАООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) рабочей группой разработана программа оценки личностных результатов с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся. Входной анализ оценки личностных результатов позволил экспертной группе нашей школы, которая состояла из администрации, учителей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей дефектологов определить актуальные темы профилактической работы на 2023/2024 учебный год, а также распределить обучающихся по клубам правопорядка. Для полноты оценки личностных результатов освоения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) следует учитывать мнение родителей (законных представителей), поскольку основой оценки служит анализ изменений в поведении обучающегося в повседневной жизни в различных социальных средах. В связи с этим по итогам учебного года пройдет заседания ППК с привлечением всех участников образовательных отношений для подведения итогов профилактической работы за учебный год, а также для разработки планов клубов правопорядка на 2024/2025 учебный год.

Для реализации клубной деятельности разработано Положение о школьных клубах правопорядка, Календарный план мероприятий на учебный год в рамках деятельности данных клубов, заключены договоры о сетевом взаимодействии в рамках профилактической работы с Исправительной Колонией № 19 Главного Управления Федеральной Службы Исполнения Наказаний по Свердловской области, с 19 отрядом Федеральной противопожарной службы по Свердловской области, Межмуниципальным отдел МВД России Тавдинский, с Государственным автономное учреждение здравоохранения Свердловской области «Тавдинская центральная районная больница», составлен совместный план работы с Председателем совета ветеранов ИК–26 (г. Тавда) Людмилой Адамовной Балай. Приложением

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

к договорам стал календарный план профилактических мероприятий в рамках работы школьных клубов правопорядка.

С 01 сентября 2023 г. мы приступили к непосредственной реализации проекта. Работа клубов правопорядка проводится еженедельно и не повторяет традиционные для урока формы, ребенок становится не только слушателем и пассивным потребителем информации. Приоритет отдан тем формам работы, в которых ребенок занимает активную позицию. Среди таких форм дискуссия, информационно-правовой практикум, правовая трибуна, правовой калейдоскоп, практикум ситуаций, правовой ликбез, информационно-правовой практикум, молодежная правовая трибуна, правовой коллоквиум, правовая игра, перекресток мнений, дискуссионный правовой тренинг, правовая игра, урок-практикум с использованием учебно-правовых ситуаций, правовой диалог, экономико-правовая игра, правовой урок-квест, мультимедийное фойе, правовой эрудицион, правовой всеобуч, интеллектуально-правовой ринг.

Используемые технологии и формы работы позволяют почувствовать ребенку радость познания, научиться любить близких, беречь природу, приобрести уверенность в своих способностях и возможностях, а самое главное получить социальный опыт. Ведь социальный опыт обучающегося с интеллектуальными нарушениями – это не то, что он знает и помнит, потому что прочитал, выучил, а то, что пережил, и этот опыт будет постоянно определять его действия и поступки. А это один из главных результатов деятельности по приобщению детей к позитивным нравственным ориентациям, к успешной адаптации в обществе.

Выводы. Приемов много, и каждый педагог в своей работе с детьми выбирает наиболее эффективные, в зависимости от того, чему нужно научить детей. Интересы, потребности детей побуждают нас находить новые методы, приемы и формы работы, которые способствуют наиболее полному раскрытию неповторимого потенциала личности. С их помощью надо научить детей самостоятельно находить ответы на любые поставленные вопросы, строить работу в форме диалога и направлять деятельность детей в нужное русло.

Разработанная и экспериментально апробированная модель может быть использована на практике с целью создания условий, обеспечивающих эффективность воспитательно-образовательного процесса и воспитания полноценной, законопослушной личности. Отдельные положения, разработанные в реализации проекта, могут быть использованы в системе подготовки для повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров образования; для разработки учебных курсов, учебных и методических пособий, нацеленных на повышение квалификации работников в освоении правового воспитания детей с ОВЗ.

Литература:

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. – № 678-р.
2. Самсонова Е. В., Дмитриева Т. П., Хотылева Т. Ю. Основные педагогические технологии инклюзивного образования / Самсонова Е. В., Дмитриева Т. П., Хотылева Т. Ю. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 36 с.

УДК: 37.096

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМАНДЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ»

Козина Юлия Васильевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического
и специального образования,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. В работе описана специфика технологии «Дебаты» как эффективного способа формирования навыков коммуникации у будущих педагогов-психологов, в том числе с ОВЗ. Проанализировано понятие коммуникативных навыков, их роль в личностном и профессиональном становлении обучающихся. Рассмотрены основные этапы и ключевые принципы проведения дебатов, уточнены критерии оценивания уровня сформированности коммуникативных навыков.

Ключевые слова: технология «Дебаты», гибкие навыки, коммуникативные навыки, коммуникация.

Annotation. The article describes the specifics of the «Debate» technology as an effective way to develop communication skills among future educational psychologists, including those with disabilities. The concept of communication skills and their role in the personal and professional development of students are analyzed. The main stages and key principles of debates are considered, the criteria for assessing the level of development of communication skills are clarified.

Keywords: debate technology, soft skills, communication skills, communication.

Введение. В современном мире развитие технологий и социальных сетей делает коммуникацию более доступной, но при этом требует умения адаптироваться к новым формам общения и выражения своих мыслей, в связи с чем становится актуальным формирование коммуникативных навыков у будущих педагогов-психологов, в том числе и с ОВЗ, с целью личностного и профессионального роста. Одним из эффективных средств формирования навыков общения являются дебаты, которые способствуют развитию критического мышления, общественной риторики и эмоционального интеллекта у участников. Технология дебатов также способствует становлению гражданского общества, развитию толерантности и уважительного отношения к различным взглядам, умению работать в команде и партнерскому общению, способности ориентироваться в сути проблемы, активизирует самостоятельность и саморазвитие студентов, индивидуализирует обучение, способствует раскрытию их личностных возможностей и тем самым является эффективным средством формирования коммуникативной компетенции.

Изложение основного материала исследования. Система современного образования становится все более ориентированной на формирование гибких навыков, так как современное общество и рынок труда постоянно меняются и требуют от людей адаптивности, умения быстро приспосабливаться к новым условиям и принимать эффективные решения в ситуациях неопределенности. Гибкие навыки, такие как эффективная коммуникация, лидерство, креативность, коммуникабельность, умение работать в команде, творческое, аналитическое и критическое мышление, управление временем, способность к самоорганизации и саморазвитию и др., позволяют успешно справляться с вызовами современного мира [1]. Нормативной основой для решения задач формирования гибких навыков являются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [4] и «Национальная доктрина образования до 2025 года» [3]. Эти документы регулируют функции, задачи, основные направления образования, в том числе подготовку квалифицированных кадров с высоким уровнем коммуникативной компетентности.

Являясь основой для развития других гибких навыков, коммуникативные навыки играют ключевую роль. Различные подходы к определению навыков коммуникации представлены в работах А.А. Максимовой, Н.М. Косовой, Л.Р. Мунировой. Опираясь на исследования теории и практики коммуникации, актуализированных в работах Г.М. Андреевой, Ю.Н. Емельянова,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Н.В. Муравьевой, коммуникативные навыки рассматриваются нами как способность эффективно общаться с другими людьми, передавать свои мысли и идеи, слушать и понимать собеседника, умение выражать свои мысли ясно и убедительно. Они играют важную роль в повседневной жизни, работе и общении с окружающими людьми.

Коммуникативные навыки включают в себя следующие компоненты:

1. Речь (вербальная коммуникация) – способность выражать свои мысли и идеи с помощью слов, умение грамотно формулировать свои мысли и передавать их другим людям.
2. Невербальная коммуникация – использование жестов, мимики, интонации, позы и других невербальных элементов для передачи информации и выражения эмоций.
3. Слушание – умение внимательно слушать собеседника, понимать его точку зрения и реагировать адекватно на его высказывания.
4. Эмпатия – способность поставить себя на место другого человека, понять его чувства, эмоции и точку зрения.
5. Активное восприятие информации – умение анализировать информацию, выделять главное, формулировать вопросы и выражать свои мысли с учетом полученной информации.
6. Умение вступать в диалог и поддерживать конструктивный разговор – способность общаться с другими людьми, выстраивать взаимопонимание и решать проблемы через диалог.

Развитие коммуникативных навыков особенно важно для будущих педагогов-психологов, в том числе с ОВЗ, т.к. сформированные умения эффективного общения позволят им находить общий язык с различными группами учащихся, что в свою очередь способствует успешной адаптации детей в образовательной среде. Коммуникативные навыки помогут будущим специалистам эффективнее взаимодействовать с родителями, где часто возникают сложные ситуации, требующие профессиональных навыков в области общения и консультирования. Умение выслушивать и поддерживать людей в сложных ситуациях играет ключевую роль в профессиональной деятельности педагогов-психологов, поскольку их работа связана с психологическим и эмоциональным благополучием учащихся и их семей.

Педагог-психолог с высоким уровнем сформированности коммуникативных навыков должен обладать умением занимать партнерскую позицию в общении, строить контакты на разных психологических дистанциях и в разных позициях, адекватных ситуации. Такой специалист должен быть наделен гибкостью и креативностью в выборе и применении коммуникативных тактик и стратегий. У педагогов-психологов с высоким уровнем коммуникативной компетентности диагностируется ценностное отношение к участникам процесса общения (и к себе, и к другому человеку), наличие желания и стремления психологически грамотно строить свои отношения с окружающими и совершенствоваться в этом.

Эмпирическое исследование И. Ю. Тархановой И.Ю. и Р. Н. Рыжковой, направленного на анализ рисков возникновения коммуникативных девиаций у студентов педагогических вузов, показал, что весомая часть респондентов имеет «зависимый уровень развития коммуникативных навыков. Такие студенты чувствуют себя неуверенно в диалоге, им сложно заявлять о своей позиции, они больше следуют за собеседником и подстраиваются под тот тип контакта, который диктует другая сторона» [4, с. 55]. Это может свидетельствовать о заниженной самооценке и низкой коммуникативной адаптивности. Опрос студентов Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте позволил выявить схожие проблемы в коммуникации, в том числе боязнь публичных выступлений, низкую эффективность приема информации, недостаточную развитость умения быстро ее перерабатывать и выделять главное, а также недостаточный уровень сформированности навыка воспроизведения информации в процессе коммуникации.

Так, одним из эффективных способов развития и совершенствования коммуникативных навыков обучающихся является дебатная технология, которая может быть использована как в

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

учебное время, так и во внеучебной деятельности студентов, во время которой становятся востребованными различные активные формы работы, в том числе и дискуссионные.

Специфика технологии «Дебаты» рассмотрена в работах Э.Н. Гусинского, Р. Бранхема, О.В. Кишенкова, М.В. Кларина, О.В. Клименкова и др. В разных источниках дебаты рассматриваются как учебная технология, как обучение ораторскому мастерству, навыкам аргументации, как образовательная технология, способствующая развитию навыков дискуссии, как взаимодействие двух равноправных субъектов общения с аудиторией и т.д.

В нашей работе дебаты рассматриваются, с одной стороны, как педагогическая технология обучения, целью которой является развитие критического мышления, способности аргументированно выражать свою точку зрения и убеждать других в своем мнении, с другой, как форма обсуждения или дискуссии, в которой две или более стороны выступают с аргументами в поддержку своей точки зрения по определенной теме.

Технология «Дебаты» предполагает:

- активное включение самого обучающегося в поисковую учебно-познавательную деятельность, организованную на основе внутренней мотивации;
- организацию совместной деятельности путем включение разных сторон в педагогически целесообразные воспитательные отношения в процессе учебной и внеучебной деятельности;
- обеспечение диалогического общения не только между преподавателем и обучающимися, но и между студентами в процессе добывания новых знаний.

Принципы проведения дебатов могут варьироваться в зависимости от формата и правил, установленных организаторами или участниками. Однако, обычно в дебатах соблюдают следующие общие принципы:

1. Равные возможности: все стороны должны иметь равные возможности для выражения своих аргументов и точек зрения. Это предполагает равное время выступления и возможность отвечать на аргументы противоположной стороны.
2. Уважение: участники должны высказывать свои аргументы и мнения с уважением к оппонентам, избегая оскорблений и агрессии. Уважительное общение способствует продуктивному обмену мнениями и продуктивной дискуссии.
3. Логика и аргументация: дебаты должны основываться на логически аргументированных позициях и фактах, а не на эмоциях или предвзятостях. Участники должны представлять обоснованные и подкрепленные доказательствами аргументы.
4. Объективность: участники дебатов должны быть объективными и открытыми к обсуждению различных точек зрения. Они должны уметь анализировать и оценивать аргументы оппонентов объективно.

Одним из ключевых элементов технологии «Дебаты» является строгое соблюдение правил и формата проведения, что способствует четкости дискуссии и предотвращает превращение ее в хаос. Перечислим основные из них:

1. Формулирование темы и обсуждения: дебаты начинаются с определения темы, на которую будут вестись споры. Тема должна быть конкретной и спорной, чтобы стороны могли выступить с различными точками зрения. Например: «Несовершеннолетние семьи: право или исключение», «Чайлдфри как образ жизни: плюсы и минусы», «Использование нецензурной лексики в кинематографе» и т.д.
2. Разделение на стороны: участники дебатов путем жеребьевки делятся на две команды – «утвердительную» и «отрицательную». Мнение участников может не совпадать с доставшейся им позицией.
3. Подготовка аргументации: участники дебатов анализируют тему, ищут информацию, факты и статистику, чтобы подкрепить свои аргументы. На этом этапе со стороны преподавателя могут быть использованы методы, «позволяющие стимулировать критическое

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

мышление студентов, такие как «мозговой штурм», «карты памяти», «структурирование проблем», «логическая цепочка», «шесть шляп», «635» [2, с. 20].

4. Последовательность выступлений: дебаты проходят в несколько раундов, где каждая сторона имеет определенное время для выступления и опровержения аргументов противоположной стороны.

5. Оценка и рецензирование: после завершения дебатов жюри или аудитория могут оценить выступления участников и выбрать победителя в зависимости от убедительности и аргументации сторон. Важно отметить, что присутствующие также могут принимать участие в дебатах, задавая вопросы или высказывая свое мнение, при этом развивая свои коммуникативные навыки.

Для того чтобы отследить уровень сформированности коммуникативных навыков обучающихся в ходе дебатов, можно выделить следующие критерии для оценки:

1. Уровень разнообразия и богатства лексического запаса.
2. Способность выражать свои мысли четко и лаконично.
3. Навык адекватной реакции на коммуникативные сигналы собеседника.
4. Умение продвигаться в диалоге и вести его, не теряя инициативы.
5. Способность видоизменять свой стиль общения в зависимости от ситуации и собеседника.
6. Наличие уверенности в себе и способности отстаивать свою позицию в разговоре.
7. Навык слушать собеседника и задавать уместные вопросы для уточнения информации.
8. Умение принять негативную обратную связь от собеседника и конструктивно реагировать на критику.
9. Навык создавать эмоционально-поддерживающую атмосферу во время общения и проявлять толерантность к мнениям собеседника.

После проведения дебатов необходимо, чтобы каждый участник провел рефлексию своего участия, этому могут помочь следующие вопросы: Насколько аргументированно ты доказал свою позицию? Логично ли были выстроены аргументы? Насколько разнообразны аргументы? Удачно ли подобраны примеры? и др. Также можно провести рефлексию речевой подготовленности участника дебатов. В этом случае обучающимся предстоит ответить на вопросы, по типу: Насколько ваше устное выступление соответствует нормативности речи (правильности, точности, чистоты, уместности)? Насколько ваше выступление соответствует выразительности речи (ясности, богатству языка, эмоциональности, индивидуальности)?

Таким образом, в дебатной технологии дебаты рассматривается как формализованное общение, строящееся на системе структурных дискуссий в форме интеллектуальной игры, включающей заранее спланированное выступление участников, следование определенным правилам (регламенту), выдвигающие свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса, чтобы убедить присутствующих, жюри в своей правоте.

Выводы. Таким образом, технология «Дебаты» является важным инструментом обучения и развития гибких навыков у обучающихся психолого-педагогического направления, в том числе с ОВЗ. В современных условиях использование этой технологии позволяет перенести центр тяжести с вербальных методов обучения на методы поисковой деятельности участников учебного процесса, а также воздействовать на формирование и развитие коммуникативных навыков студентов, воспитания творческой, социально-активной личности.

Литература:

1. Глузман, Ю. В. Подготовка будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде: анализ бакалаврских программ / Ю. В. Глузман // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2019. – № 1(45). – С. 84-90.
2. Левчук В. В. Развитие коммуникативных навыков учащихся посредством технологии «дебаты» при обучении иностранному языку / В. В. Левчук // Сборник статей и

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

тезисов XI Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов. – Минск. – 2018. – Ч. 1. – С. 18–24. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/189858> (дата обращения 20.04.2024).

3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года от 04.10.2000 г. №751 – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901771684> (дата обращения 20.04.2024).

4. Тарханова И. Ю. Анализ рисков возникновения коммуникативных девиаций у будущих педагогов / И. Ю. Тарханова, Н. Р. Рыжкова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 7(111). – С. 52–57.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024) – URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения 20.04.2024).

УДК: 376

РОЛЬ ИНТОНАЦИОННЫХ КОМПОНЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Колесникова Алина Юрьевна,
обучающаяся 1 курса магистратуры,
направление подготовки 44.04.03
«Специальное (дефектологическое) образование»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»,
г. Москва

Научный руководитель: Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»,
г. Москва

Аннотация. Умение распознавать и использовать знаковую систему просодической организации письменной речи значительно повышает способность осознанно воспринимать и передавать информацию. При освоении навыка чтения важно формировать понимание просодических параметров на уровне слов, фраз, так как это оказывает влияние на точность чтения слов, понимание прочитанного, скорость и качество восприятия информации.

Ключевые слова: просодика, супraseгментные характеристики чтения, письменная речь, развитие навыка чтения.

Annotation. The ability to recognize and use the symbolic system of prosodic organization of written speech significantly increases the ability to consciously perceive and convey information. During the process of learning how to read, it is important to form an understanding of prosodic parameters at the level of words, phrases, which influences the accuracy of reading words, the understanding of written text, the speed and quality of information perception.

Keywords: prosody, suprasegmental reading characteristics, written language, reading development.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Введение. Просодика как система фонетических средств выразительности речи имеет основополагающее значение при овладении языком и продолжает выполнять паралингвистические функции во всех формах общения, как устного, так и письменного.

Паралингвистические функции – это те аспекты коммуникации, которые дают возможность правильно воспринять и интерпретировать сообщение, уточнить его смысл. Система вспомогательных знаков, фиксирующая на письме просодические компоненты, дополняет смысловую часть акцентами, информацией о настроении, эмоциях и других аспектах высказывания, позволяя более полно передать или воспринять его.

Изложение основного материала исследования. На данном этапе развития логопедии, педагогики и психолингвистики наблюдается недостаточность исследований, посвященных вопросам перешифровки просодического оформления устного высказывания в письменную речь. Освоению ритмико-интонационных средств выразительности речи при обучении уделяется не так много внимания, хотя овладение ими напрямую влияет на качество понимания прочитанного, на умение точно и правильно выражать собственные мысли [3; 4].

Понимание речи на родном языке кажется естественным и легким, и роль просодики в организации лексического и синтаксического аспектов не всегда учитывается при обучении чтению, особенно на начальных этапах. При обучении чтению необходимо учитывать уровень освоения просодических компонентов речи, влияющих как на осознанность самого процесса, так и на его техническую составляющую.

За последние несколько десятилетий проведены исследования, расширившие понимание просодии не только в аспекте надъязыковых, супraseгментных характеристик, таких как длительность звучания, громкость, высота тона, паузы, ритм, темп, мелодика речи и др., влияющих на распознавание границ между словами и смысловыми отрезками, логическое выделение интонацией нужных слов, но и в аспекте динамических изменений артикуляции, голосоподачи, дыхания, происходящих при программировании устного высказывания.

Рассмотрим современное понимание некоторых просодических компонентов в аспекте их значения для выразительности речи.

Длительность звучания соотносится с продолжительностью произнесения одних звуков или слогов в сравнении с другими, а также обозначении границ, создании ритма как внутри слов, так и во фразе.

Высота тона играет роль в мелодической организации произнесения слогов внутри слова, изменении звучания самих слов, использовании логического ударения на словах внутри фразы, отделении границ предложений с помощью восходящего или нисходящего тона.

Вариации громкости (силы голоса) применяются для разграничения ударных слогов на лексическом уровне, выделении значимых слов на грамматическом уровне.

Скорость речи, или темп, может изменяться путем удлинения произнесения гласных и согласных звуков в словах, изменением длительности пауз. Будучи быстрой или медленной, скорость речи влияет на восприятие передаваемой информации. При необходимости выделения смыслового элемента, он произносится медленнее. Темп – это организация отрезков речи во времени.

Ритмическая организация представляет собой упорядочивание отрезков речи, включающее субритмы слогов и слов, синтагм и фраз.

Мелодико-интонационная организация высказывания подразумевает движение, изменение тона в отрезке речи. Это движение наблюдается при расстановке ударений – внутри слова и логического ударения во фразе [1].

При чтении вслух создается план высказывания на уровне фразы. Этот план является абстрактным и изменяется динамически по мере структурирования фонематических элементов высказывания и соответствует задаваемой просодической структуре. Нарушение в структуре планирования произнесения фразы с нужными характеристиками может отразиться

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

в неверной смысловой модуляции речи. При наличии неточности просодии, которая отражает заданный смысл, могут отмечаться ошибки аграмматического характера [7].

При отсутствии жестов, мимики, интонации, которые сопровождают устную речь, в письменной речи человек использует систему специальных знаков, распознавая заданные просодические параметры. Кроме лексического наполнения фраз, грамматического и синтаксического структурирования, существуют паралингвистические компоненты оформления высказывания для более точной передачи мысли. Интонация кодируется частично, насколько позволяет знаковая система языка. Это происходит как на уровне слова – за счет ударения – гласные звуки могут быть в сильной или слабой позиции, так и на уровне фразы – за счет логического ударения – расставляются смысловые акценты на словах внутри фразы.

Одновременно с организацией текста на лингвистическом уровне, при переводе внутреннего смысла в лексико-морфологические и синтаксические единицы, человек использует и воспринимает паралингвистические средства выразительности письменной речи. Многоуровневая структура этого процесса задействует различные области головного мозга. Психофизиологической основой чтения при этом выступает совместная работа анализаторов (акустического, пространственного, кинестетического, оптического, двигательного) [2].

Лобные отделы мозга участвуют в программировании и контроле развертывания процесса письма, осуществляя подбор смыслообразующих знаков препинания, расстановку логических акцентов, последовательности слов во фразе и т.д.

Просодические компоненты письменного высказывания выступают индикаторами заданных акустических и смысловых характеристик отрезков высказывания. Например, некоторые слова и смысловые отрезки могут быть обозначены знаками препинания, предполагающими акустическое выделение с изменением высоты звучания при чтении.

Спектр умственных задач, которые мы выполняем одновременно при чтении текста, включает в себя:

- оценку на основе имеющегося словарного запаса значений слов, заданных в том числе интонацией (ударением в слове);
- отслеживание информации о границах между словами, о последовательности слов, о границах между смысловыми отрезками.

На ранних этапах овладения чтением каждая отдельная операция является изолированным действием, которое постепенно становится осознанным и целенаправленным. Вводимые опоры интериоризируются, автоматизируются. Одной из таких опор является система знаков, кодирующих просодические параметры высказывания.

Чтение вслух с хорошей просодией является важным показателем достижения беглости чтения. Понимание просодических компонентов высказывания – один из аспектов выразительного чтения, необходимый для развития навыка беглого чтения [6].

Экспрессивный аспект беглости чтения определяется просодическими особенностями – повышением и понижением громкости, тона голоса, изменением ритма внутри фонетической фразы – отрезка речи, который представляет собой интонационно-смысловое единство.

Обучающиеся начальных классов с высоким показателем беглости речи демонстрируют верные и уместные интонационные переходы, соответствующие тексту. Например, ниспадающая интонация – в конце повествовательного предложения, восходящая – в конце вопросительного и в местах акцентов логического ударения, паузы – между смысловыми отрезками предложения. Дети, имеющие достаточный словарный запас и освоившие основные модели словоизменения и словообразования, верно расставляют ударения в словах во время чтения.

Лонгитюдное исследование, проведенное Miller & Schwanenflugel, продемонстрировало, что между умением использовать просодические компоненты и уровнем развития техники

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

чтения в первом и втором классе наблюдалась прямая зависимость, и оба этих аспекта способствовали улучшению понимания, прочитанного в третьем классе. Третьеклассники, у которых отмечались высокие показатели выразительности чтения, разнообразное, соответствующее логике повествования интонирование, лучше справлялись с тестами на понимание прочитанного, чем дети, которые используют просодические особенности в меньшей степени [5].

Выводы. Дети младшего школьного возраста с хорошо развитыми навыками понимания просодии и высокими показателями выразительности чтения демонстрируют лучшее понимание прочитанного, верно разграничивают фонетические фразы, используя изменения силы и высоты тональности голоса и выделяя значимые для передачи смысла акценты.

При чтении вслух произносимые фразы имеют просодическую организацию, и без понимания ее характеристик, структуры, особенностей использования невозможно полноценное восприятие и воспроизведение читаемого текста. Понимание случаев применения тех или иных знаков, сигнализирующих о просодических характеристиках текста, сознательное использование компонентов письменной выразительности помогает полноценно овладеть навыком выразительного чтения как с технической, так и со смысловой стороны.

Литература:

1. Визель Т. Г. Коррекция заикания у детей: инновационные авторские методы диагностики и преодоления заикания у детей, упражнения и задания для развития темпа, ритма и плавности речи, логоритмическая и кинезитерапевтическая коррекция / Т. Г. Визель. – М.: АСТ: Астрель, 2012. – 222 с.
2. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с. – (Высшая школа).
3. Сорокина В. Т. А. Нарушения мелодико-интонационной стороны речи у первоклассников / В. Т. А. Сорокина // Школьный логопед. – 2005 – № 5–6(8–9). – С. 55–60. – EDN PNBGPU.
4. Тишина Л. А., Косилова И. В. Специфика усвоения навыка выразительного чтения обучающимися с расстройствами аутистического спектра / Тишина Л. А., Косилова И. В. // Современные наукоемкие технологии. – 2020 № 12-1. – С. 237–241.
5. Miller J., & Schwanenflugel P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.
6. Schwanenflugel P., Westmoreland M., Benjamin R. (2013). Reading fluency skill and the prosodic marking of linguistic focus. *Reading and Writing*, v.28.
7. Shattuck-Hufnagel S. (2015). Prosodic Frames in Speech Production. In *The Handbook of Speech Production*, M.A. Redford. 10.1002/9781118584156.ch19, 419–444.

УДК: 37.06

МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ

Кудрявцева Татьяна Владимировна,

руководитель,

КГУ «Карагандинская областная психолого-медико-педагогическая

консультация №2» УО КО,

г. Темиртау, Республика Казахстан

Аннотация. Данная статья раскрывает важность работы раннего выявления, комплексного сопровождения детей с ООП раннего возраста и их семей в организациях

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

образования, как одного из ключевых членов междисциплинарной команды ПМПК для оценки уровня, особенностей и нарушений развития, определение проблем воспитания, обучения, социальной адаптации.

Ключевые слова: мониторинг, обследование, междисциплинарная команда, комплексный подход, консультация.

Annotation. This article reveals the importance of early detection, comprehensive support for children with special education needs at an early age and their families in educational organizations, as one of the key members of the interdisciplinary PMPK team to assess the level, characteristics and developmental disorders, identify problems of upbringing, training, and social adaptation.

Keywords: monitoring, examination, interdisciplinary team, integrated approach, consultation.

Введение. Проблема раннего выявления, комплексного сопровождения детей с ООП раннего возраста и их семей в организациях образования, на сегодняшний день является актуальной для решения максимально полного преодоления первичного нарушения, минимизации вторичных искажений развития ребенка раннего возраста.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время выявлением отклонений от нормативных параметров возрастного развития ребенка находится в ведении организаций здравоохранения. Обусловлено это тем, что дети в возрасте 0–2 лет не охвачены дошкольным общим и дополнительным образованием. Таким образом, молодые родители зачастую недостаточно осведомлены о параметрах психофизического развития ребенка в первые месяцы/годы жизни, опираются на опыт старшего поколения, обрывочную информацию из социальных сетей, мнение одного врача общей практики.

Значимость проблемы всестороннего, комплексного подхода в выявлении и поддержке детей раннего возраста с ООП в условиях психолого-медико-педагогической консультации определяется имеющимися статистическими данными ПМПК, свидетельствующих о резком увеличении количества детей с ООП при достижении детьми трехлетнего возраста – начала охвата детей дошкольным обучением и воспитанием в условиях детского сада.

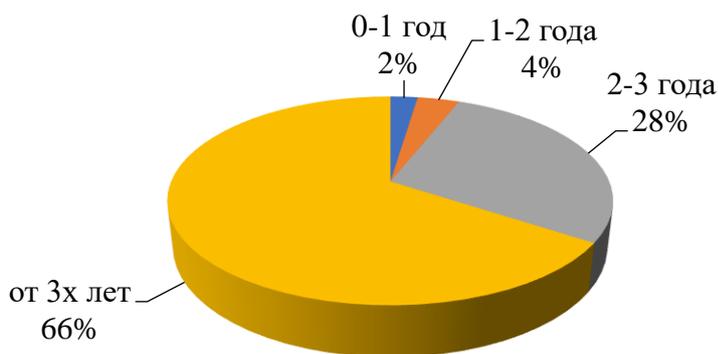


Рис 1. Итоговый анализ выявляемости детей с ООП в КГУ «КОПМК № 2» УО КО

Раннее выявление детей с ООП необходимо рассматривать в разрезе комплексного подхода, имеющего междисциплинарный характер: в связке здравоохранения, образования и социальной защиты. Осуществление такого межведомственного подхода возможно в условиях психолого-медико-педагогической консультации при наличии в ней врачей, психологов, специальных и социальных педагогов в их тесном взаимодействии в вопросах обследования и консультирования семей, воспитывающих детей с ООП. В настоящее время существует

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

противоречие между необходимостью комплексного сопровождения детей раннего возраста и несогласованностью действий субъектов сопровождения, их ресурсная недостаточность. Однако, в современных условиях появились новые субъекты ранней помощи: центры раннего вмешательства, общественные организации Фонды и волонтерские клубы, которые могли бы восполнить эти противоречия.

С этой целью нами была разработана модель комплексного сопровождения детей раннего возраста с ООП и его семьи в условиях ПМПК, позволяющая объединить усилия межведомственного, межсубъектного взаимодействия всех участников сопровождения, разработать алгоритм и механизм этого сопровождения. Связующим звеном является Центр поддержки детей и семей (ЦПДС ПМПК), объединяющий участников всех структур и уровней.



Рис 2. Модель межведомственного / межсубъектного взаимодействия сопровождения ребенка раннего возраста с ООП и его семьи Центром поддержки детей и семей (ЦПДС) в ПМПК

Если обеспечить комплексное сопровождение детей с ООП раннего возраста, детей «группы риска» в условиях психолого-медико-педагогической консультации через организацию взаимодействия всех субъектов ранней помощи, это позволит минимизировать риски нарушения развития ребенка, снизить показатели детской инвалидности в дальнейшем, так как будут созданы необходимые условия, способствующие профилактике и ранней компенсации, абилитации нарушенного развития ребенка на ранних этапах его развития. Нами были определены основные формы межведомственного взаимодействия: рабочие чаты онлайн для моментального межсубъектного реагирования всех участников на платформе ZOOM, социальных мессенджерах WhatsApp, Telegram; офлайн встречи, прямые эфиры.



СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Рис 3. Формы межсубъектного взаимодействия участников службы сопровождения

Разработанный нами механизм межведомственного взаимодействия позволит структурированно объединить усилия всех участников Модели сопровождения ребенка раннего возраста с ООП и его семьи. Отправной точкой являются организации здравоохранения: Перинатальные центры, Поликлиники. На основе скрининговой деятельности ими выявляются дети с нарушенным здоровьем, с рисками его возникновения. Данные скрининга передаются в ПМПК в виде ежемесячных табличных данных, а также проводится лечебно-оздоровительная работа в направлении медицинской поддержки ребенка и семьи. Далее, на основании полученных данных, ПМПК посредством предоставления государственной услуги ПМПК проводит обследование и консультирование выявленных детей и их родителей, определяя особый образовательный запрос ребенка, определяя специальные условия реализации данного запроса в организациях образования: детские ясли-сады, специальные детские сады/группы, кабинеты психолого-педагогической коррекции, реабилитационные центры, центр поддержки детей с аутизмом. При необходимости ПМПК направляет ребенка для углубленного обследования в организации здравоохранения, службы социальной защиты населения, рекомендует обратиться в общественные организации, фонды, волонтерские клубы. Далее осуществляется всесторонняя поддержка ребенка всеми участниками сопровождения в разрезе необходимой помощи каждому ребенку и его семье. Все участвующие организации взаимодействуют между собой посредством указанных выше форм работы, объединяющим звеном выступает ЦПДС ПМПК.



Рис 4. Схема совместных действий межведомственного сопровождения ребенка раннего возраста с ООП и его семьи

Выводы. Таким образом, комплексное межсубъектное сопровождение детей раннего возраста с ООП, в центре организации которой – ПМПК может рассматриваться как качественно новое эффективное направление работы с ребенком и его семьей в виде целостной системы в Республике Казахстан. Однако, на сегодняшний день мы выявили ряд проблем методологического, организационного и правового характера, которые нужно исследовать в целях дальнейшего развития системы раннего выявления и оказания комплексной междисциплинарной помощи ребенку и его семье, позволяющей не только эффективно

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

предупредить либо минимизировать имеющиеся у ребенка отклонения в развитии, но и способствовать максимально возможным достижениям в его развитии, поддержанию здоровья, а также успешной социализации и включению его в образовательную среду с последующей интеграцией в общество.

Литература:

1. Ерсарина А. К. Диагностика психического возраста в раннем детстве: учебно-методическое пособие / Ерсарина А. К. – Алматы, 2023. – 180 с.
2. Ерсарина А. К., Абаева Г. А. Диагностика проблем обучения и воспитания детей раннего, дошкольного и школьного возраста. Методические рекомендации для специалистов психолого-медико-педагогических консультаций / Ерсарина А. К., Абаева Г. А. – Алматы, 2014. – 50 с.
3. Сулейменова Р. А., Айтжанова Р. К., Ерсарина А. К. Скрининг психофизических нарушений у детей раннего возраста. Методические рекомендации / Сулейменова Р. А., Айтжанова Р. К., Ерсарина А. К. – Алматы, 1998. – 102 с.
3. Тюрина Н. Абилитационная компетентность родителей / Тюрина Н. – Монография. – Москва, 2011. – 162 с.
5. Югова О. В. Модель раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи / Югова О. В. – Москва, 2013. – 184 с.
6. Приходько О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г. Приходько, О. В. Югова. – Москва.: Деловые и юридические услуги «Лекс Праксис», 2015. – 86 с.
7. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика углубленной психологической диагностики. От раннего до подросткового возраста: Монография / Семаго Н. Я., Семаго М. М. – СПб.: Лань Принт, 2016. – 274 с.

УДК: 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНОГО КОМПОНЕНТА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Кузнецова Евгения Дмитриевна,
обучающаяся 1-го курса магистратуры,
направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»,
г. Москва

Адилъжанова Майя Александровна,
старший преподаватель кафедры
специального (дефектологического) образования,
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»,
г. Москва

Аннотация. Статья рассматривает проблему формирования навыка письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Проведено экспериментальное исследование, показавшее высокую вариабельность результатов учеников с СДВГ. В ходе исследования были выявлены особенности почерка, моторные ошибки и другие

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

специфические особенности в работе детей с проявлением синдромальной симптоматики. Отмечается необходимость разработки комплексной программы коррекционной помощи для улучшения навыка письма у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности; младшие школьники; графомоторный компонента письма; особенности почерка; специфические ошибки.

Annotation. The article deals with the problem of writing skill formation in junior schoolchildren with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). An experimental study has been conducted, which showed a high variability of results of pupils with ADHD. The study revealed peculiarities of handwriting, motor errors and other specific features in the work of children with manifestation of syndromal symptomatology. The necessity to develop a comprehensive program of correctional assistance to improve the writing skill in children with ADHD is noted.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder; junior schoolchildren; graphomotor component of writing; peculiarities of handwriting; specific errors.

Введение. Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) является проявлением одной из форм минимальных мозговых дисфункций (ММД). ММД возникают при локальном поражении различных областей головного мозга, совместная работа которых обеспечивает онтогенетически своевременное созревание высших психических функций (ВПФ). Характерные для СДВГ невнимательность и импульсивность у младших школьников обуславливают возникновение трудностей в усвоении базовых академических навыков: чтения, письма, счета, поскольку формирование учебных навыков требует высокого уровня устойчивости и избирательности внимания [1]. Письмо представляет собой основной способ фиксации информации и, согласно исследованиям М.М. Безруких [2], является самым сложным для усвоения видом учебной деятельности. При СДВГ нарушения письма являются сопутствующим расстройством, проявляющимся в большом количестве специфических орфографических и графомоторных ошибках [4].

Изложение основного материала исследования. Формирование письменных навыков при СДВГ является предметом изучения нейропсихологии, педагогики, возрастной психологии, логопедии. Междисциплинарность проблематики усвоения навыка письма младшими школьниками с СДВГ представляет высокий интерес у научного, педагогического и родительского сообществ, поскольку, отличаясь значительной неоднородностью клинических и психолого-педагогических проявлений, синдром не выделен в отдельную нозологическую группу, что требует особых условий проектирования и реализации коррекционных маршрутов.

С целью изучения особенностей формирования навыка письма у младших школьников с СДВГ, нами было проведено экспериментальное исследование. Диагностические задания были направлены на изучение ВПФ, лежащих в основе письма, и анализ сформированности графомоторного компонента письма. Экспериментальное исследование было проведено на базе школьных образовательных организаций г. Москвы, в котором приняли участие 22 ученика вторых классов в возрасте от 8 до 9 лет, имеющих ярко выраженную триаду симптомов СДВГ: гиперактивность, нарушение внимания и импульсивность.

На основе анализа полученных результатов нами были выделены группы обучающихся по степени сформированности (ВПФ):

- обучающиеся с низкой степенью характеризуются неспособностью выполнять монотонную работу продолжительное время, затруднением удержания инструкций в кратковременной памяти, несоответствием объема слухоречевой памяти возрастной норме (воспроизводят менее 5 единиц), недостаточной сформированностью зрительной памяти

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

(опознают до 2–ух знаков), не сформированным динамическим и кинестетическим праксисом, а также нарушениями лексико-синтаксического анализа.

- младшие школьники со средней степенью характеризуются более устойчивым вниманием и продолжительным удержанием инструкций в кратковременной памяти. Объем слухоречевой памяти соответствует минимальному порогу возрастной нормы (5 единиц), объем зрительной памяти соответствует возрастной норме. Кинестетический праксис сформирован, динамический праксис, а также лексико-синтаксический анализ в стадии формирования.

- обучающиеся с высокой степенью характеризуются относительно устойчивым вниманием, удержанием инструкций в течение всего времени выполнения заданий, достаточным объемом слухоречевой памяти (воспроизводят 6 и более стимулов), зрительной памяти, сформированным лексико-синтаксическим анализом и сохранным кинестетическим праксисом.

На основе анализа письменных проб нами были выделены группы обучающихся по уровню сформированности графомоторного компонента:

- в группе учащихся с достаточным уровнем почерк ритмичен на протяжении большей части общего объема работы, разборчив и читаем. Ориентировка в пространстве листа не нарушена.

- у группы обучающихся с низким уровнем почерк не соответствует базовым принципам графической системы, ритмичность нарушена, чтение письменных работ затруднительно. Ориентировка в пространстве листа приближена к норме, но имеет свойство теряться/приобретаться на протяжении выполнения работы.

Результаты диагностического исследования показали высокую вариабельность: у части выборки отсутствовала прямая корреляционная зависимость результатов выполнения экспериментальных заданий, вторая часть выборки демонстрировала зависимость уровня сформированности графомоторного компонента от степени сформированности ВПФ. В работах детей присутствуют специфические и моторные ошибки, наиболее частотные из которых регуляторного характера.

Выводы. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности мозговых структур третьего блока мозга, отвечающего за программирование, регуляцию и контроль психической деятельности. На протяжении диагностики дети проявляли ярко выраженные особенности, характерные для СДВГ: вскакивали, выкрикивали ответы, чрезмерно много разговаривали, отвлекались от процедуры выполнения заданий.

Подобные исследования позволяют изучить особенности письма детей с СДВГ и на их основе разработать комплексную программу коррекционной помощи.

Литература:

1. Ахутина Т. В., Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция / Т. В. Ахутина. – СПб: МиМ, 2018. – 95 с.
2. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе / М. М. Безруких. – ООО ДиректМедиа, 2023.
3. Кузева О. В., Особенности становления графомоторных навыков и письма у младших школьников / О. В. Кузева // Психолого-педагогические исследования. – М.: 2017. – С. 57–69.
4. Чурилова В. А., Тишина Л. А. Формирование самоконтроля у обучающихся с нарушением письма / В. А. Чурилова, Л. А. Тишина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. – 2023. – С. 115-117.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

УДК: 37.046

К МЕТОДИКЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНА ОБУЧЕНИЯ

Кукуев Евгений Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогики детства,
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Тюмень

Федоров Евгений Федорович,

кандидат биологических наук,
начальник отделения непрерывного
повышения профессионального мастерства
педагогических работников,
г. Ишим

Аннотация. Проводится анализ методики реализации универсального дизайна обучения (УДО) в практике университета. Демонстрируется значимость УДО в реалиях современного инклюзивного образования в высшей школе. Показан разрыв между теорией УДО и практикой его применения.

Ключевые слова: универсальный дизайн обучения, инклюзивное образование, методика, университет, студент.

Annotation. The analysis of the methodology for the implementation of universal learning design (UDL) in the practice of the university is carried out. The importance of parole in the realities of modern inclusive education in higher education is demonstrated. The gap between the theory of parole and the practice of its application is shown.

Keywords: universal learning design, inclusive education, methodology, university, student.

Исследование выполнено в рамках государственного задания FEWZ-2023-0007 Министерства науки и высшего образования Российской Федерации для реализации научного проекта «Универсальный дизайн обучения как прорывная инклюзивная стратегия в условиях образовательной гетерогенности».

Введение. Повышение гетерогенности образовательной среды в университетах требует адекватного системного ответа. Активная социально-ориентированная политика государства в области инклюзивного образования обеспечивает открытость и доступность высшего образования. Рост количества иностранных студентов, увеличение доли студентов с инвалидностью – ставит вопросы как технического обеспечения образовательного процесса, так и методические – фокусирующие внимание на возможностях эффективного получения образования в условиях гетерогенности.

Деятельность ресурсных учебно-методических центров при университетах с 2016 года обеспечила методическую основу инклюзивного высшего образования. Созданные методические рекомендации (инклюзивное образование. рф) раскрывают структуру деятельности на всех этапах сопровождения образования студента с инвалидностью (от профориентации до трудоустройства). При этом, не решены некоторые вопросы: 1) понимание инклюзии. Только ли инвалидность является ее содержанием. Или все контексты социального разнообразия должны быть предметом ее рассмотрения; 2) модель инклюзии – базовые детерминанты ее понимания и реализации: медицинская/социальная.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Одним из вариантов, сложившихся на данный момент, в отношении инклюзии в образовании является организация и реализация процесса адаптации. Ярким примером может служить – адаптированная образовательная программа (АОП). Когда в соответствии с заявлением и анализом индивидуальных образовательных потребностей/возможностей адаптируется образовательная программа и способы ее реализации. При этом обозначаются проблемные места данного подхода. Во-первых, АОП – постфактум. Например, студент, начав обучение, осознал вместе с тьютором трудности освоения программы в связи со своими индивидуальными особенностями и пишет заявление об АОП. И тогда запускается процесс адаптации программы обучения в соответствии с индивидуальными особенностями студента. Во-вторых, АОП формируются в соответствии с нозологией студента, что не учитывает индивидуальные образовательные потребности/возможности, и АОП рассматривается в контексте медицинской модели инвалидности. В-третьих, процесс адаптации успешен в единичных случаях, когда же разнообразие становится массовой практикой, то требуется системное решение.

Одним из современных системных решений на обозначенные проблемы является – универсальный дизайн обучения (УДО). Как противоположность АОП, в части системного решения учета разнообразия в образовательном процессе, УДО изначально трансформирует образовательное пространство с учетом множественности возможных вариантов. Поэтому сегодня важен анализ как способа организации и реализации высшего образования в условиях гетерогенности студенческой среды.

Изложение основного материала исследования. Универсальный дизайн первоначально актуализировался в дизайне окружающей среды. При этом под УД понимается – дизайн продуктов и сред, которыми в максимально возможной степени могут пользоваться все люди, без необходимости адаптации или специализированного проектирования. В Центре универсального дизайна (CUD) при Университете штата Северная Каролина были определены его базовые принципы: Справедливое использование. Гибкость в использовании. Простое и интуитивно понятное использование. Воспринимаемая информация. Допуск ошибок. Низкие физические усилия. Размер и пространство для подхода и использования [5].

В научно-исследовательской некоммерческой организации по развитию образования, как CAST (Бостон, США) выделены условия/индикаторы/критерии УДО:

- развитие множественности форм вовлечения обучающегося в образовательный и социальный виды активности;
- обеспечение для обучающихся множественности средств и способов представления академических результатов, а также их оценки;
- создание множественности способов деятельности обучающегося и выражение его персональной позиции в широком контексте [6].

При определении Универсального дизайна обучения ориентируются, как правило, на представленное выше определение УД. Так, Burgstahler S. пишет, что «это дизайн обучающих продуктов и сред, которые в максимально возможной степени могут использоваться всеми людьми без необходимости адаптации или специализированного проектирования» [3].

УДО приносит пользу учащимся с ограниченными возможностями, но также и другим людям. Например, субтитры к видеороликам курса, которые предоставляют доступ глухим или слабослышащим студентам, также полезны студентам, для которых английский является вторым языком, некоторым студентам с ограниченными возможностями в обучении и тем, кто смотрит запись в шумной обстановке. Предоставление контента избыточными способами может улучшить обучение учащихся с различными стилями обучения и культурным происхождением. Предоставление всем учащимся доступа к вашим классным записям и заданиям на веб-сайте приносит пользу учащимся с ограниченными возможностями и всем остальным. Заблаговременное планирование экономит время в долгосрочной перспективе [4].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

В конкретной образовательной практике педагогу рекомендуется:

Определить курс и методы обучения, основанные на фактических данных. Описать курс, цели обучения и содержание. Придерживайся общей философии преподавания и обучения (например, конструктивизма) и основанных на фактических данных практик (например, активного обучения).

Учитывать различные характеристики потенциальных учащихся. Описать контингент учащихся, имеющих право записаться на курс, а затем рассмотреть их потенциальные разнообразные характеристики – в отношении пола; возраста; этнической принадлежности; расы; родного языка; предпочтений в обучении; роста; способностей видеть, слышать, ходить, манипулировать предметами, читать, говорить – и проблем, с которыми они могут столкнуться на вашем курсе.

Интегрировать УДО с научно обоснованными методами обучения. Применять стратегии УДО в сочетании с научно обоснованными методами обучения при выборе методов обучения, учебных программ и оценок, а также ко всем методам обучения и материалам, чтобы максимально повысить эффективность обучения учащихся с различными характеристиками.

Планировать размещение. Изучить процедуры кампуса по удовлетворению запросов о размещении (например, организацию сурдопереводчиков) у конкретных студентов, для которых дизайн курса еще не предусматривает полного доступа. Включить в учебную программу информацию о том, как учащиеся могут запросить жилье.

Оценивать. Контролировать эффективность обучения посредством наблюдения и оценок обучения и собирайте формирующие обратную связь от учащихся. Вносить изменения на основе результатов.

При этом, руководящие принципы УДО, разработанные CAST, способствуют разработке учебной программы, которая включает (1) множественные средства представления, (2) множественные средства действия и самовыражения и (3) множественные средства вовлечения.

Данные принципы в образовательной практике могут использоваться следующим образом:

Использовать несколько методов обучения, которые доступны всем учащимся.

Сделать контент релевантным. Поместить обучение в контекст. Включить множество примеров и точек зрения, чтобы сделать конкретные концепции релевантными для людей с различными характеристиками.

Разработать гибкий учебный план. Выбирать учебники и другие учебные материалы, которые отвечают потребностям учащихся с различными способностями, интересами и предпочтениями в обучении; хорошо организованы; подчеркивают важные моменты; предоставляют ссылки для получения базовых знаний; включают указатели и глоссарии; а также содержат конспекты глав, учебные вопросы и практические упражнения. Использовать цифровые материалы, которые обеспечивают обратную связь, справочную информацию, словарный запас и другую поддержку на основе ответов учащихся.

Оказать когнитивную поддержку. Обобщить основные моменты; предоставить справочную и контекстуальную информацию и предоставить эффективные подсказки. Предложить схемы, резюме, графические органайзеры и другие вспомогательные инструменты, помогающие учащимся учиться.

Предоставить несколько способов обучения. Использовать несколько способов подачи контента (например, чтение, лекции, совместное обучение, обсуждения в малых группах, практические занятия, интернет-моделирование и работа на местах).

Излагать инструкции четко и несколькими способами. Внести ясность в учебный план. В обратной связи просить студентов кратко изложить инструкции, чтобы обеспечить понимание.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Использовать большие визуальные и тактильные средства. Использовать ассистивные образовательные технологии [4].

В Российской практике УДО также начинает оформляться и на уровне методологии, и в конкретных образовательных практиках. При этом отметим, что активное изучение УДО начинается у нас только в 20-е годы XXI века. Также обозначается значительный разрыв в исследованиях УДО в целом и его методическим применением в образовательном процессе. Так, при запросе «универсальный дизайн обучения (образования)» научная электронная библиотека eLIBRARY.RU выдает (апрель 2024 г.) 224 публикации. К сожалению, большинство (70%) относятся к исследованиям в направлениях подготовки в вузах, связанных с дизайном. Из оставшихся 67 публикаций, непосредственно описывающих и анализирующих опыт реализации УДО только 8. Что может свидетельствовать либо о несовершенстве поисковой системы в eLIBRARY.RU. Или, трудностях в целостности методической реализации УДО.

Успешным примером связи теории и практики УДО является работа коллектива МГППУ под руководством Алёхиной С.В. (2020): Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе [1].

На уровне вуза реализация УДО представлена в работе О. Ю. Шиманской (2022), где обосновывается его применение для моделирования содержания образования на примере курса методики преподавания иностранного языка. Демонстрируется, что вариативность способов вовлечения студентов в процесс обучения реализуется на первом занятии по дисциплине через целеполагание. На уровне вариативности способов первичного представления содержания дисциплины предлагается подача информации в виде печатного текста в учебном пособии, интерактивной лекции в СДО Moodle, видеолекций (при которых возможно прослушивание аудио в форме подкаста), схем и таблиц (встроенных в интерактивные лекции, а также размещённых в презентациях PPT), ссылок на статьи по теме лекции. Вариативность способов и форм закрепления учебной информации (уровень «понимание» по Блуму) реализуется через организацию индивидуальной, парной и групповой работы, формирующую оценку текущей успеваемости. Вариативность в способе презентации результатов обучения, предусмотренная универсальным дизайном, выражается в предоставлении студентам выбора формы проведения урока иностранного языка [2].

Выводы. Универсальный дизайн обучения активно входит в образовательное пространство современного университета. Разработанная методология и описанная практика его реализации хорошо представлена в зарубежных исследованиях. В отечественной науке еще не произошел переход от декларируемых ценностей и потенциала УДО к непосредственной его реализации. Критерий «множественности» требует осмысления именно в контексте его практики. Особенно в контексте методологического принципа: «Не следует множить сущее без необходимости» (Бритва Оккама). Таким образом, доказанная актуальность и новый, качественный уровень образовательного процесса на основе УДО требует обобщения практик его реализации в конкретных методиках.

Литература:

1. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / авт. колл.; гл. ред. С. В. Алёхина. – М.: МГППУ, 2020. – 176 с.
2. Шиманская О. Ю. Универсальный дизайн как средство моделирования содержания образования / О. Ю. Шиманская // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 12(372). – С. 50–55. – EDN HXVBNP.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

3. Burgstahler S. Equal Access: Universal Design of Instruction// In: Burgstahler S. (Ed.) Universal design in higher education: Promising practices. Seattle: DO-IT, University of Washington, 2013. – URL: <https://www.washington.edu/doiit/equal-access-universal-design-instruction>.

4. Burgstahler S. Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples// In: Burgstahler S. (Ed.) Universal design in higher education: Promising practices. Seattle: DO-IT, University of Washington, 2013. – URL: <https://www.washington.edu/doiit/universal-design-nstruction-udi-definition-principles-guidelines-and-examples>.

5. The Center for Universal Design at North Carolina State University. <https://design.ncsu.edu/about/contact-us/>.

6. Nonprofit education research and development organization CAST, USA. URL: <http://www.cast.org/>.

УДК: 376

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАННЕЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ледовских Елизавета Дмитриевна,
логопед-дефектолог раннего развития,
магистрантка по специальности
«Психолого-педагогическое сопровождение
лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС)»,
Московский психолого-педагогический университет,
г. Москва,

Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование»,
Московский психолого-педагогический университет,
г. Москва

Аннотация. Данная статья раскрывает вопрос о применении метода сенсорной интеграции в процессе ранней реабилитации дошкольников младшего возраста, имеющих расстройства аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, метод сенсорной интеграции, ранняя реабилитация, раннее вмешательство.

Annotation: this article exposes the issue of using the method of sensory integration in the process of early rehabilitation of young preschool children with autism spectrum disorder.

Keywords: autism spectrum disorder, autism, sensory integration, early rehabilitation, early intervention.

Введение. Расстройства аутистического спектра (РАС) – это тяжелая патология, требующая постоянного поиска новых путей коррекции. «Расстройства аутистического спектра – фенотипически гетерогенное состояние, характеризующееся нарушениями социального взаимодействия, общения, наличием повторяющегося поведения и ограниченных интересов. Это модельный синдром для исследования нейронного взаимодействия и интеграции на стыке языка и социального познания» [5, с 3]. Эффективность коррекционной

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

работы во многом определяется ранним началом [6]. Одним из наиболее важных периодов развития ребенка является сензитивный период – от полутора до 3 лет. Данный период характеризуется процессами особой восприимчивости ребенка к внешним стимулам, которые в последствии формируются в определенную деятельность или высшие психические функции – речь, внимание, память [1].

Изложение основного материала исследования. С точки зрения физиологии, сензитивный период – это наиболее благоприятный промежуток для развития базовых навыков и реакций, которые в дальнейшем генерализируются и становятся частью более сложной деятельности. Например, успешное овладение ребенком реакции на звук в процессе онтогенеза связывается со зрительной реакцией. В результате мы получаем зрительно-слуховую реакцию, которая является формирующей частью важных навыков для всех высших психических функций. Например, в речи финальным результатом будет выступать диалог с другим человеком и способность к построению монолога [4].

Особенностью проведения коррекционных занятий по методу сенсорной интеграции с детьми с РАС является, во-первых, индивидуальный подход к физиологическим и поведенческим особенностям ребенка, так как все дети с аутизмом имеют ряд «сильных» и «слабых» реакций на определенные внешние стимулы. Например, если тактильное взаимодействие с кинетическим песком вызывает у ребенка реакции отвращения, неприязни и приводит к усиленному нежелательному поведению, на данном этапе специалисту следует убрать данный вид работы из хода занятий и посредством наблюдений найти более «благоприятный» стимул. В случае если ребенок не демонстрирует ярко выраженной негативной реакции, но при этом не выдает соответствующих адаптивных ответов, например, через короткий промежуток времени начинает игнорировать предложенную ему деятельность, выдает одну несвязную реакцию (только смотрит на песок или, напротив, дотрагивается до песка, но не смотрит и т.п.), такой вид работы можно использовать в процессе коррекционной работы.

Основной причиной наличия сенсорных нарушений у детей с РАС является неправильная, «некорректная» обработка поступающих из внешней среды сенсорных сигналов. Несмотря на тот факт, что на данный момент нет доказательных научных исследований, которые указывали бы точные локальные причины таких сбоев, К. Делагато было доказано, что основной проблемой является специфическая работа головного мозга [3]. Структуры головного мозга у ребенка с аутизмом работают неравномерно, очень часто можно увидеть проявления так называемого искаженного развития, при котором ребенок осваивает определенные навыки гораздо раньше положенной нормы. При искаженном развитии между блоками головного мозга нет «синхронизации», именно поэтому метод сенсорной интеграции, направленный на организацию слаженной работы поступающих внешних стимулов, является одним из наиболее подходящих в период ранней реабилитации.

Дж. Айрес выделяет «три вида плохой обработки сенсорной информации: неправильная обработка сенсорных сигналов (в этом случае ребенок либо не обращает внимания на какие-то поступающие сигналы, либо реагирует чрезмерно и резко); плохая модуляция сенсорных сигналов (при вестибулярных у детей можно увидеть «гравитационную неловкость», при тактильной – гиперчувствительность); недостаточная работа отдела лимбической системы (у детей нет побуждения к действиям, вследствие чего у них нет интереса к полезной и приятной деятельности)» [2, с. 1].

В период младшего дошкольного детства дети с РАС часто демонстрируют следующие нарушения, затрагивающие сенсорное развитие:

1. Отсутствие отклика на имя.
2. Отсутствие сформированности схемы и внутренней «карты» тела.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

3. Наличие зацикленной специфической деятельности, «перекрывающей» другие виды взаимодействия с окружающим миром и социумом.

4. Наличие нежелательного дезадаптивного поведения и стереотипий.

Каждый из перечисленных выше факторов связан с сенсорной дезинтеграцией и дезадаптацией. Период раннего развития детей отличается накоплением ими опыта посредством тактильной и двигательной деятельности [7]. В первые годы жизни ребенок познает мир посредством ощущений и сенсорного опыта. Наиболее показательным примером данной функции является этап младенчества, в рамках которого дети «тянут все в рот». Такое явления довольно просто объясняется с точки зрения физиологии – во рту находится большое количество нервных окончаний, и для того, чтобы получить информацию о каком-либо предмете, младенец получает ее на тот момент единственным возможным способом. В рамках периода дошкольного детства этот факт важен для нас и с точки зрения практического опыта, так как часто аутичные дети продолжают тенденцию «знакомства» с новыми объектами с помощью рта, жевательного рефлекса, не используя при этом другие сенсорные ощущения.

Отсутствие отклика на имя

Данный признак встречается не только у детей с РАС, но и у дошкольников, имеющих другие диагнозы в совокупности с сенсорной дезинтеграцией. Во всех случаях отсутствие у ребенка реакции на имя говорит о недостаточном уровне сформированности сенсорной интеграции – нет связки между пониманием и осознанием себя как «целого». Более того, отклик на имя – это сложная связная реакция, одновременно требующая нескольких сигналов. Они должны поступить в головной мозг и «переработаться» в нужных отделах, чтобы в дальнейшем ребенок смог внешне выразить одну цельную реакцию (откликнуться, обратить внимание на зовущего его человека), это – реакция на звук, визуальный контакт и двигательная активность. Сложность заключается в том, что дети с аутизмом имеют склонность выборочно реагировать на окружающие их стимулы – в одной ситуации они могут не отреагировать в принципе, в другой «заикнуться». Здесь задача сенсорной интеграции состоит в том, чтобы объединить усилия, чтобы обеспечить сформированность адаптивных ответов.

Отсутствие сформированности схемы и внутренней «карты» тела

Дошкольники с РАС в раннем возрасте могут начинать демонстрировать специфические особенности двигательного плана. Например, некоторые дети могут ходить только на носочках или подпрыгивая. Учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, общим признаком является факт того, что многие дошкольники с РАС задержаны в моторном плане и демонстрируют неловкость в своих движениях. Детям также сложно управлять своим телом, они не могут показать руки, ноги и другие части тела, не используют указательный жест.

При проведении стандартных тестов, в рамках которых оценивается уровень сенсорной интеграции, Дж. Айрес отмечает у аутичных дошкольников признаки, схожие с диспраксией [2]. Дети с диспраксией развития, по определению Д. Габбея «неуклюжие, у которых наблюдаются нарушения навыков движений, несмотря на нормальный интеллект и нормальные результаты неврологических обследований» [7]. Дж. Айрес также отмечает, что у аутичного ребенка нет проблем с нервными путями, а также с работой ствола мозга, поэтому головной мозг выдает нормальные постуральные ответы (ответы центральной нервной системы на поступающие сенсорные сигналы).

Исходя из этих исследований, можно сделать вывод о том, что проблема сенсорной дезинтеграции – комплексная, и при всем многообразии внешних проявлений, для решения проблемы необходим междисциплинарный подход.

Наличие зацикленной специфической деятельности, «перекрывающей» другие виды взаимодействия с окружающим миром и социумом

Дошкольники с РАС, как и любые другие дети, имеют свои собственные интересы и «предпочтительную» деятельность, которая привлекает их больше остального. Разница

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

заключается в том, что аутичного ребенка очень сложно и в некоторых ситуациях невозможно «переключить» на другой вид взаимодействия, причем вне зависимости от ее вида – игра, обучающие занятия, прогулка. Такие дети заиклены, и многие исследователи и родители подтверждают, что «ребенок как будто находится в своем собственном мире» [4, с.4]. Сенсорный профиль таких детей подтверждает эту теорию – их избирательность к определенным стимулам нельзя объяснить посредством анализа работы головного мозга, ответ на этот вопрос до сих пор не найден.

Формирование взаимодействия с окружающим миром и коммуникация в социальном плане отстают не только у детей с РАС, но и у большинства аутичных людей [3]. Повторяемость и однообразность какой-либо деятельности успокаивает их – в долгом катании на качелях, переключении игрушек из коробок в коробку, выстраивании предметов в ряд, вокализациях все понятно, а поведение других людей всегда изменчиво. Такая деятельность успокаивает дошкольников, а в сенсорном плане они получают стабильные ощущения, выбранные ими исходя из своих предпочтений.

Наличие нежелательного дезадаптивного поведения и стереотипий

Стереотипии – один из факторов в триаде нарушений, используемых для постановки диагноза «расстройства аутистического спектра» или «аутизм». Стереотипии представляют собой большой спектр сенсорных или вербальных проявлений, которые подразумевают собой стимуляции, направленные либо на успокоение, либо, напротив, на получение недостающих сенсорных стимулов. Стереотипии различного типа присутствуют у всех людей с аутизмом. При проведении коррекционной работы с использованием метода сенсорной интеграции необходимо понять, что стереотипии нельзя убрать из поведенческого репертуара ребенка. Метод сенсорной интеграции направлен на гармонизацию окружающей среды и сенсорных реакций ребенка в ней, поэтому наилучшим результатом в данной сфере будет являться редуцирование стрессовых ощущений, что в дальнейшем позволит сократить проявление стимминга или сделает его более социально-приемлемым (при допустимых возможностях ребенка).

Выводы. Занятия по методу сенсорной интеграции должны быть направлены на улучшение качества жизни в среде ребенка с аутизмом. Противопоказаний для использования данного метода не существует, поскольку он направлен на связывание реакций ребенка на стимулы, поступающие из внешней среды.

Так как дети с расстройствами аутистического спектра испытывают трудности в сенсорной, сенсомоторной и социальной сферах, сенсорная интеграция позволяет обеспечить «связку» между поступающими сигналами и сформировать необходимые адаптивные ответы. Коррекционная работа на этапе ранней реабилитации должна включать элементы сенсорной интеграции, так как она положительно влияет на основные нарушения, зафиксированные в период младшего дошкольного возраста: отсутствие отклика на имя, сформированность образа «я», наличие дезадаптивного поведения и частого проявления стереотипий.

Литература:

1. Адильжанова М. А. Влияние имитационных способностей на развитие речи у детей с аутизмом / М. А. Адильжанова // Логопедия. – 2014. – № 3(5). – С. 87–88. – EDN TMGVKB.
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. Ледовских Е. Д. Сравнительный анализ специфики развития речевой и сенсорной коммуникации в норме и при расстройствах аутистического спектра в онтогенезе: сборник трудов конференции / Е. Д. Ледовских // Развитие современного образования: от теории к практике: материалы X Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 мая 2023 г.) / редкол.: В. И. Кожанов [и др.] – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. – С. 89–91.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

4. Манелис Н. Г., Никитина Ю. В., Феррои Л. М., Комарова О. П. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Манелис Н. Г., Никитина Ю. В., Феррои Л. М., Комарова О. П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.

5. Сорокина В. Т. А. Проблема выявления нарушений речевого развития у детей раннего возраста / В. Т. А. Сорокина, Т. Н. Орленко // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 06 апреля 2023 года / Науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 255–257. – EDN JTZESM.

6. Степаненко О. А. Развитие двигательной имитации у младших школьников с расстройствами аутистического спектра / О. А. Степаненко, Л. А. Тишина // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты: Сборник материалов I Международной научной конференции, Москва, 23–24 апреля 2021 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Когито–Центр», 2021. – С. 541–545.

7. Dewey D. What Is Developmental Dyspraxia. – 1995. – 29(3), 0–274.

УДК: 376.23

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Луцишина Полина Леонидовна,
обучающаяся 2 курса факультета психологии,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула

Научный руководитель: Мартынова Ирина Сергеевна,
старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула

Аннотация. В статье рассматривается организация социокультурной среды для детей с нарушением зрения в дошкольных образовательных организациях, которая оказывает влияние на развитие всех сфер.

Ключевые слова: социокультурная среда, социокультурная адаптация.

Annotation. The article considers the organization of a socio-cultural environment for children with visual impairment in preschool educational institutions, which has an impact on the development of all spheres.

Keywords: socio-cultural environment, socio-cultural adaptation.

Введение. В современное время увеличивается количество детей с разной степенью нарушения зрения. Поэтому главной задачей становится организация социокультурной среды. Благодаря ей, ребенку будет намного легче развиваться во всех сферах, приспосабливаться к окружающей среде, т.е. происходит социокультурная адаптация. «Социокультурная адаптация – устойчивый показатель комфортности, характеризующийся активной позицией индивидуума по отношению к социуму» (А. Адлер, А. Маслоу, Э. Фромм). Что включает в себя социокультурная среда? Социокультурная среда – объективная социальная реальность,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

динамично функционирующая в виде природных, материальных, духовных, психологических и других факторов, которые оказывают воздействие на становление человека в окружающем мире. Иначе говоря, это общественное и предметное окружение детских образовательных учреждений (ДОУ), так же разнообразные источники различных воздействий на личность; это социальное пространство, отношения и общение детей, их отношение в кругу семьи и т.д.

Изложение основного материала исследования. Программа дошкольного образования реализуется с учетом ФГОС ДО условий, которые обеспечивают полноценное развитие детей во всех образовательных областях, опираясь на психолого-педагогических условия, их эмоциональное состояние, положительное отношение к миру, к себе и окружающим его людям, что помогает реализовывать потребности детей дошкольного возраста. Государство решает, в частности, такие вопросы как: абилитация детей с нарушением зрения, сопровождение тифлопедагогом, воспитателем-дефектологом. Так же осуществляется ранняя психологическая помощь, консультации для родителей, узнавших о нарушении своего ребенка, для ослабления и преодоления полученного ими шока. Помочь развить позитивный взгляд на дальнейшую и настоящую жизнь ребенка. Помочь родителям преодолеть чувство одиночества, расширяя их социальные контакты. Повышение компетентности родителей в вопросах развития ребенка с нарушениями зрения. Построить индивидуальный образовательный маршрут ребенка, рассказать о особенностях воспитания ребенка с нарушением зрения. Осуществлять поддержкой специалистов на протяжении всей коррекционной работы. Осуществление ранней реабилитационной помощи.

Главной задачей является организация социокультурной среды, в которой находятся воспитанники с нарушением зрения. В наше время существует большое количество технологий, которые облегчают детям с ОВЗ процесс развития.

В связи с принятой классификацией методов по организации социокультурной среды, выделяют две основные группы технических средств:

1. Это наглядные пособия и приборы для восприятия и наблюдения предметов и явлений окружающей среды, а также специальные технические средства: объекты живой природы (растения, животные, насекомые), объекты неживой природы; объемные наглядные пособия, которые воспроизводят натуральные объекты и самодельные учебные пособия, изготовленные воспитанниками. Изобразительные средства наглядности: схемы, рисунки, чертежи; тактильно-звуковые и другие приборы для восприятия слепыми световых явлений (фотофоны, фоноскопы и т. п.):

2. Технические средства коммуникации.

Аудиовизуальные устройства, благодаря которым воспроизводится словесная речь (кино, радио, телевидение, звуковые студии, «говорящие книги», озвученные учебники, книги и т.п.).

Коммуникативные технические средства, которые помогают обеспечить условия социального общения и облегчить получения речевой информации. Для воспитания слепоглухих детей используют следующие средства: приборы, составленные на механическом принципе, алфавитные доски, разговорные диски и другие средства, позволяющие слепоглухим воспринимать звуки собственной речи, используя осязание;

Формы организации коррекционной работы:

1. Специальные коррекционные занятия (проводятся при наличии воспитателя-дефектолога или тифлопедагога) по развитию зрительного восприятия, ориентировке в пространстве, социально-бытовой ориентировке.

2. Коррекционные упражнения, которые проводятся на различных занятиях и в режимных моментах.

Требования к проведению коррекционной работы:

– обеспечить возможность каждого ребенка с нарушением зрения получать офтальмологическое обследование и соответствующее лечение;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– предупреждать ухудшение состояния зрения ребенка (опираясь на рекомендации врача-офтальмолога);

– сочетать задачи коррекционно-педагогической работы с рекомендациями медицинских специалистов во время проведения педагогических мероприятий;

– проводить на всех занятиях зрительную гимнастику для снятия утомления и физкультурные паузы, продолжительность занятия и комплекс упражнений согласовываются с врачом офтальмологом;

– использовать наглядные пособия;

– применять специальные методы обучения;

Для воспитания детей с нарушением зрения необходимы особые методы организации пространственной структуры дошкольного образовательного учреждения (ДОУ):

– автономность функциональных зон, которая позволяет детям заниматься одновременно разными видами деятельности, при этом не мешая друг другу;

– постоянное пространственное расположение предметов, мебели, игрушек и т.д.;

– удобные и безопасные подходы к функциональным зонам.

Выделим основные компоненты, влияющие на качество воспитательного и образовательного процесса в детском образовательном учреждении:

– оснащенность педагогического процесса учебно-методическим материалом;

– взаимодействие воспитанников и педагогов, участвующих в образовательном и воспитательном процессе;

– Формирование предметно-пространственной среды ребенка.

Описание материально-технических и учебно-методического оснащения, использующих для обеспечения организации образовательного и воспитательного процесса, для детей с нарушениями зрения:

1. Система сканирования и чтения плоскочечных текстов.

2. Принтер (печатная машинка) для печати по Брайлю.

3. Электронное увеличивающее средство слабовидящих детей.

4. Брайлевские принадлежности для чтения, рисования (грифели, трафареты и т.д.).

5. Средства для изучения алфавита по системе Брайля (азбука-колодка, шеститочие брайлевское и пр.).

6. Специальные ориентационные трости.

7. Набор тифлотехнических приборов для ориентировки в пространстве.

8. Учебно-методические пособия.

9. Дидактические модульные комплексы (для индивидуальных и групповых занятий):

– для развития целостности восприятия: разрезные картинки, узнай целое по части, выложи узор (детали узора), карточки для рассматривания: дерево, лист, плод, силуэты, мозаика и т.д.

– для развития восприятия удаленности объектов: цветные иллюстрации по ориентировке, «Попади в ворота», «Набрось на кольцо», карточки на сравнение пространственного положения, оценка взаимоположения предметов, мелкие игрушки для моделирования пространственных отношений, доски с прорезями и т.д.

– для формирования способов исследований объектов и изображений: силуэты, контуры для обводки, обкалывания, подбери по цвету: цветы и ваза, карточки задания (контур) по ориентировке, образцы для работы в клетке, карточки: соотнеси силуэт с предметом.

10. Дидактические развивающие игрушки (кубики, разрезные картинки, лабиринт и др.) и т.д.

1. Требования к материалам и пособиям:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Материалы и пособия должны быть доступны для зрительного восприятия: должны быть яркими, красочными. Используют основные цвета – красный, желтый, зеленый

Не допускается наложение одного предмета на другой.

Фон изображения, которое предоставляет тифлопедагог, должен быть разгружен, без лишних деталей, которые будут затруднять восприятие предмета и его качеств.

Материалы и пособия должны быть изготовлены из натурального, прочного материала, гигиеничны.

Материалы и пособия используют более крупного размера.

2. Требования, предъявляемые к дидактическим игрушкам:

Дидактические игрушки выступают в качестве моделей, поэтому детали должны четко выделены. Если предоставляются игрушки в виде каких-либо животных или человека, то они должны передавать все части тела, а также их пропорциональное отношение.

3. Требования для натуральной наглядности:

Предметы и муляжи должны быть удобными как для зрительного, так и для осязательного восприятия, чтобы детям было легче их обследовать, познавать. Основные детали четко выражены, ярко окрашены

Выводы. Подводя итог, хочется отметить, что социокультурная среда способствует включению ребенка в различные социальные процессы и его взаимодействию с социальной средой. Для включения детей в современную социокультурную среду, требуется от педагогов дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) и родителей новый подход к созданию образовательного окружения, используя новые формы и методы работы с детьми с нарушением зрения. Это даст возможность ребенку освоить различные модели взаимодействия с окружающей средой, чувствовать себя комфортно, быть принятым окружающими, и реализовывать свой потенциал.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: [http:// www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/](http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/) (Дата обращения 10.08. 2021).

2. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Г. Литвак, – СПб.: КАРО, 2006.

3. Фомичева Л. В. К вопросу о социализации ребенка раннего возраста с нарушением зрения [Электронный ресурс] / Л. В. Фомичева // Специальное образование. 2014. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sotsializatsii-rebenka-rannego-vozrasta-s-narusheniem-zreniya> (дата обращения: 17.10.2018).

4. Ермаков В. П. Якунин Г. А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М., 1990. – 223 с.

УДК: 376.2

КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЛОГОПЕДА

Майорова Юлия Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики начального,
дошкольного и специального образования,
ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»,
г. Калуга

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы воспитания в системе высшего образования; взаимосвязанности процессов воспитания и обучения при подготовке будущих логопедов – специалистов с гражданской сознательностью; качества образования не зависимо от выбранной формы обучения, проблемы профессиональной переподготовки.

Ключевые слова: специальное (дефектологическое) образование, направленность подготовки: логопедия, воспитание будущего логопеда, качественное образование практикоориентированного специалиста, очная, заочная, дистанционная формы обучения, профессиональная переподготовка.

Annotation. The article discusses the issues of education in the higher education system; the interconnectedness of the processes of education and training in the preparation of future speech therapists – specialists with civic consciousness; the quality of education, regardless of the chosen form of education, the problems of professional retraining.

Keywords: special (defectological) education, focus of training: speech therapy, education of a future speech therapist, high-quality education of a practice-oriented specialist, full-time, correspondence, distance learning, professional retraining.

Введение. Логопед является одним из основных представителей инклюзивного образования лиц с ОВЗ. Роль логопеда очень велика в процессе обучения не только детей с речевой патологией, но и тех детей, у которых нарушения речи являются вторичными по отношению к основному нарушению, а также в восстановительном обучении для взрослого населения с распадом речевой функции. В настоящее время особо остро стоит вопрос подготовки практикоориентированных специалистов, к которым относятся участники образовательной инклюзии: воспитатели, учителя, педагоги дополнительного образования, тьюторы, психологи, дефектологи, логопеды и другие неравнодушные и желающие помочь лицам с ОВЗ в их социализации.

Качество образования на любом его уровне в том числе и профессиональном во многом зависит от взаимосвязанных процессов обучения и воспитания. ВУЗы формулируют цель воспитания студентов как разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, социальной активностью, качествами гражданина-патриота.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время слово «воспитание» у многих ассоциируется с патриотизмом, тем качеством личности, которое необоснованно было забыто несколько десятилетий. В последние лет 7-10 можно заметить возрождение патриотизма в РФ и на сегодняшний момент этот процесс – неотъемлемая часть разрабатываемых и внедряемых комплексов учебных и специальных программ и инновационных методик гражданского и патриотического воспитания. Некоторые спросят: «Не поздно ли опомнились?» Ответ однозначно отрицательный – нет. Никогда не поздно признавать свои ошибки и исправлять их.

Необходимо отметить, что в высших учебных заведениях, готовящих педагогов, без громких популистских заявлений о патриотизме никогда не забывали о такой основной задаче как формирование у студентов активной гражданской позиции и патриотического сознания. Эта задача долгое время не была прописана в образовательных программах, но по умолчанию, по инерции она решалась – готовили и продолжают готовить учителей к профессиональной деятельности на благо своей Родины: учить будущие поколения, адаптировать к учебной деятельности детей с ОВЗ, помогать им осваивать учебные программы.

Следует отметить, что в настоящее время в одном из ведущих педагогических ВУЗах РФ в Московском педагогическом государственном университете в 2023–2024 учебном году стартовал федеральный пилотный проект, направленный на совершенствование системы высшего образования [3]. В рамках этого проекта не только предполагается изменение уровней

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

профессионального образования, но и появляются конкретные квалификации. Вместо безликой квалификации «бакалавр» или «магистр» с указанием лишь направления подготовки, например, 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, в документе о высшем образовании будет прописана квалификация: учитель или преподаватель, или математик, или педагог-психолог, или воспитатель, или советник директора по воспитанию и пр. Ранее в дипломе бакалавра указано было лишь «специальное (дефектологическое) образование», по новой системе в дипломе планируют указывать такую квалификацию как логопед или учитель-дефектолог и т.п, в зависимости от выбранной программы подготовки.

В статье М.С. Филатьевой, Н.Ю. Шариповой описаны преобразования системы подготовки учителей-логопедов на кафедре логопедии Московского педагогического государственного университета до начала федерального пилотного проекта. Авторами выполнен подробный анализ образовательных программах разных лет. Такой подход позволяет не только актуализировать удачные инновационные решения, но и усовершенствовать реанимированные подходы подготовки учителей-логопедов [5].

Выпускающая кафедра ставит перед собой цель реализовать качественную подготовку бакалавра, магистра/специалиста применяя различные эффективные технологии обучения. Проблема подготовки студента, получающего практикоориентированную специальность, например при освоении программы направления подготовки: Логопедия, стоит особо остро. С первого курса преподаватели пытаются оказать влияние на формирование личности будущего логопеда, ответственного за свою деятельность (диагностическую, профилактическую, коррекционную, просветительскую). Специалисты-практики в области логопедии, которые совмещают преподавательскую деятельность в ВУЗах, всегда помнят один из основных принципов «не навреди» и постоянно напоминают о гражданской ответственности тем студентам, которые выбрали профессию, связанную с помощью детям (будущему страны). Бездействие в виде рекомендаций «подождите до 3 лет, и речь обязательно появится», готовность логопеда ждать является вредительством. Опытный специалист знает, что существует сензитивный период развития речи с его гиперчувствительными фазами и именно в эти моменты развития необходимо активно действовать по устранению неблагоприятно воздействующих факторов, привлечению специалистов медицинской сферы, дефектологии, разрабатывать и реализовывать программу коррекционно-развивающей работы, не дожидаясь трёхлетнего возраста.

Будущий логопед должен обладать знаниями не только специалиста раннего возраста, или знаниями, которые позволяют исправлять звукопроизношение, но и владеть методиками, технологиями преодоления нарушений голоса, темпо-ритмической организации речи, произносительной стороны речи; методиками развития лексической стороны, грамматического строя, связного высказывания, подготовки к письму, чтению, письменной речи ребёнка с речевой патологией, а также преодоления нарушения письма (дисграфии), нарушений чтения (дислексии), дизорфографии. И этими знаниями дошкольной, школьной логопедии специалист не ограничивается, поскольку существует ещё и взрослая логопедия, где одним из направлений является афазиология – помощь лицам с распадом речевой функции. Огромный объём знаний должен иметь выпускник, обучающийся по программе подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность: Логопедия, умело использовать навыки оказания эффективной коррекционно-развивающей помощи или восстановительного обучения, что позволяет полностью социально адаптироваться ребёнку, ранее имеющему нарушения речи, а взрослому избежать инвалидизации. Своевременная квалифицированная помощь населению своего государства и является результатом не только обучения, но и гражданского и патриотического воспитания в ВУЗе. Только патриот своей

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

страны заинтересован в развитии, воспитании, обучении молодого поколения, в его физическом, психическом здоровье, осуществляя психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ.

Из выше сказанного, становится понятно каждому, будь он юрист, экономист, менеджер, что сокращать сроки обучения, удешевлять образование будущего логопеда – это преступление против интересов государства, создающего все необходимые условия для благополучной жизни каждой личности и общества в целом. Следовательно, получение базового высшего образования (по новой системе) не должно быть менее 5 лет, а для получения специализированного высшего образования (если по новой системе имеется программа магистратуры) на заявленный срок 1–3 года целесообразно зачислять исключительно тех желающих, которые уже имеют диплом бакалавра по программе подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

В связи с увеличением ответственности за подготовку специалистов логопедов встают вопросы по реализации программ профессиональной переподготовки логопеда. Какие учреждения могут осуществлять эту переподготовку, в какие сроки, кто может стать потенциальным обучающимся такого обучения, необходимо ли проведение воспитательной работы со слушателями? Большинство институтов, имеющих право на такую деятельность, используют дистанционную форму обучения, поэтому появляется архиважный вопрос: как проходят практику обучающиеся? Формальное прохождение практики для будущего логопеда – губительно в первую очередь для тех лиц с нарушениями речи, которым он планирует помогать, во вторую очередь – для его профессионального роста.

Важно вспомнить о статье 16 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4], где чётко прописана возможность использования организациями, осуществляющие образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Упомянут и перечень специальностей и направлений подготовки высшего образования, реализация образовательных программ по которым не допускается применение исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Например, реализация основной профессиональной образовательной программы бакалавриата, по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование не предполагает использование исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, однако не исключает обучение с использованием таких технологий. Об академиях, институтах, занимающихся профессиональной переподготовкой, в законе ничего не сказано, вероятно именно поэтому в этих образовательных организациях так активно используют только электронное обучение, дистанционные образовательные технологии для переобучения логопеда за 540 – 1080 часов на протяжении 11-12 месяцев. В подобных учреждениях в программу профессиональной переподготовки не включена практика в образовательных, медицинских учреждениях, так необходимая будущему логопеду.

Совершенно иначе осуществляют профессиональную переподготовку в рамках дополнительного образования в тех ВУЗах, которые более 40 лет готовят будущих логопедов, где в настоящее время реализуется основная профессиональная образовательная программа бакалавриата, по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Во-первых, университет имеет профессорско-преподавательский штат, в состав которого входят и практикующие специалисты. Во-вторых, программа переподготовки включает в себя педагогическую практику слушателей не менее 200 часов с предоставлением мест практики из имеющейся базы учреждений, с которыми университет заключил договор о сотрудничестве. В-третьих, предлагаются следующие формы обучения: очная, очно-заочная, использование электронного и/или дистанционного обучения не предполагается.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

В ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» (КГУ) в Институте педагогики реализуется не только образовательная программа бакалавриата 44.03.03 Специальное (дефектологическое образование) профиль «Логопедия», но и программа магистратуры 44.04.03 Специальное (дефектологическое образование) «Современные технологии в логопедии». Студентам КГУ предоставляется возможность получить полноценное высшее образование, стать высокопрофессиональным специалистом, принимающим активное участие в образовательной инклюзии. Структурное подразделение КГУ Институт развития профессиональных компетенций в рамках реализации программ дополнительного профессионального образования осуществляет переподготовку по программам «Организация работы дефектолога», «Организация работы логопеда». Огромное внимание в КГУ уделяется практике студентов не зависимо от формы обучения. Дистанционная форма обучения в Институте педагогики, Институте развития профессиональных компетенций не предусмотрена. Такое серьёзное отношение к подготовке практикоориентированных специалистов позволяет с уверенностью говорить о качестве образования будущих логопедов, получающих первое или второе высшее образование.

Учитывая имеющиеся предпосылки для развития цифровых образовательных платформ, в частности онлайн-обучения [2, с.275], а также то, что развивающиеся цифровые технологии оказывают огромное влияние на социальную сферу общества, нельзя исключать разумное сочетание традиционного и дистанционного обучения с применением различных форм, методов и инструментов. При грамотной организации образовательного процесса имеется возможность обеспечить необходимыми теоретическими и практическими знаниями, профессиональными компетенциями будущего логопеда в отдалённых уголках необъятной нашей страны [1]. И важным звеном в программе подготовки должна являться практика, которую обучающийся проходит в различных образовательных учреждениях, а также учреждениях здравоохранения. А теоретическая подготовка, сдача экзамена/зачёта осуществляются с использованием электронного обучения, дистанционных технологий.

Невозможно во время осуществления приёмной кампании со стопроцентной уверенностью говорить о том, чем руководствуется абитуриент при поступлении или уже обучающийся по образовательной программе направленности Логопедия: ему важен факт наличия высшего образования по окончании обучения (диплом бакалавра) или его цель стать профессионалом. Именно поэтому воспитание будущего логопеда является неотъемлемой частью образовательного процесса. Именно воспитательная работа в ВУЗах может оказать влияние на мотивированность студента: помочь утвердиться в намерении стать специалистом, обрести активную гражданскую позицию; не исключён вариант отказа студента от дальнейшего получения специального (дефектологического) образования и выбора другой специальности.

Выводы. Качественное образование возможно получить при выборе любой формы обучения (очной, очно-заочной, заочной) и даже при профессиональной переподготовке, но в случае чётко организованной в ВУЗе практической подготовки будущего логопеда в регионах/городах, где проживают обучающиеся/слушателя, при предоставлении им баз практик и возможности получать поддержку опытного логопед. Для выбора имеется огромный спектр предлагаемых программ в университетах, академиях, институтах, где можно получить базовое высшее образование или пройти профессиональную переподготовку, и стать логопедом. Будущий логопед, имеющий патриотическую сознательность, стремящийся к своей цели – своевременно эффективно помогать гражданам своей страны, самостоятельно выбирает учреждение для получения качественного образования. Не зная всех тонкостей своей будущей специальности, абитуриент при выборе места обучения может не обратить внимание на такую важную часть программы подготовки как практика. Следовательно, для всех учреждений, осуществляющих подготовку/переподготовку и выпуск логопедов, должны быть

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

единые требования не только к программам подготовки, к обучению лишь с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, но и к количеству часов практики, к базам практики, которые предоставляют университеты/академии/институты своим студентам или слушателям.

Автор статьи возлагает большие надежды на результаты федерального пилотного проекта, которые позволят изменить к лучшему систему подготовки логопедов – специалистов готовых помогать детям, взрослым лицам с нарушениями речи.

Литература:

1. Майорова Ю. А. Может ли дистанционное обучение быть качественным: подготовка будущего логопеда / Ю. А. Майорова // Актуальные проблемы современной России: Психология, педагогика, экономика, управление и право. – М., 2022, – С.785–790.

2. Университеты на перепутье: Высшее образование в России [Текст] / Д. П. Платонова, Е. С. Абалмасова, С. К. Бекова и др.; под ред. Д. П. Платоновой, Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 319 с.

3. Указ о некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования. Президент России (kremlin.ru) (дата обращения 17.04.2024).

4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024) – КонсультантПлюс (consultant.ru) (дата обращения 21.04.2024).

5. Филатьева М. С., Шарипова Н. Ю. Подготовка логопедов в МПГУ: ретроспективный анализ и современный подход / Филатьева М. С., Шарипова Н. Ю. // Наука и школа. – 2023. – № 3. – С. 120-132.

УДК: 378

НЕЙРОПЕДАГОГИКА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Малушко Елена Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»,

г. Волгоград

Лизунков Владислав Геннадьевич,

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГАОУ ВО Национальный исследовательский

Томский политехнический университет,

г. Томск

Аннотация. Нейропедагогический подход в образовании обучающихся с ОВЗ (особыми образовательными потребностями) открывает новые возможности для более эффективного обучения и развития каждого из студентов. Принимая во внимание физиологические и психологические особенности обучающихся, этот подход адаптирует методики обучения, делая их более индивидуализированными и учитывающими особенности обучающихся.

Нейропедагоги работают над созданием адаптивных методик, которые учитывают не только проблему доступности образования, но и специфику работы мозга обучающегося с ОВЗ. Это включает в себя использование вспомогательных технологий, таких как специальные наушники или указатели, а также интеграцию инклюзивных практик в обучение.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Ключевые слова: ОВЗ, нейропедагогика, межкультурный аспект, инклюзивное образование, адаптивная среда.

Annotation. The neuropedagogical approach to the education of students with disabilities (special educational needs) opens up new opportunities for more effective learning and development of each student. Taking into account the physiological and psychological characteristics of students, this approach adapts teaching methods, making them more individualized and aimed at the characteristics of students.

Neuropedagogues are working to create adaptive methods that take into account not only the problem of access to education, but also the specifics of the brain of a student with disabilities. This includes the use of assistive technology, such as special headphones or pointers, and the integration of inclusive practices into teaching.

Keywords: disabilities, neuropedagogy, intercultural aspect, inclusive education, adaptive environment.

Введение. В эру технологического развития новые подходы в обучении обучающихся с ОВЗ особенно значимы. С учетом существующей нормативной базы, работы с обучающимися с ОВЗ должны обеспечивать комфортную среду для обучения, позволяя им осваивать образовательные программы наряду с остальными студентами. Однако недостатки в инфраструктуре и отсутствие специализированных учебных инструментов часто становятся препятствием. Например, дети с проблемами слуха могут испытывать трудности на экзаменах из-за невозможности четко слышать аудиозаписи, что требует особого внимания к созданию условий для их обучения.

Нейропедагогические технологии обеспечивают индивидуализированный подход к образованию, учитывая нейронауки и психологические особенности обучающихся. С высокой степенью внимания к студентам, образовательные учреждения могут трансформировать среду, обогащая ее технологическими решениями и социально-эмоциональной поддержкой, предписанными Федеральными государственными образовательными стандартами и аналогичными документами мирового сообщества [1, с. 484]. Однако, с другой стороны, сама система образования и ее участники на деле оказываются не готовы или не обладают реальной возможностью или желанием предоставлять комфортную среду для участников с ОВЗ [5].

Изложение основного материала исследования. Не смотря на требования ФГОС и отчеты образовательных учреждений, многие обучающиеся, имеющие особые образовательные потребности по состоянию здоровья, оказываются не способны соответствовать стандартным требованиям, а учреждения не оборудованы необходимыми средствами для слабослышащих, слабовидящих и маломобильных студентов даже с учетом того, что данным группам намного проще адаптироваться к учебной ситуации, чем обучающимся с задержкой психического развития, легкой формой аутизма, ДЦП и прочими заболеваниями. Имея их, человек может достаточно успешно посещать занятия в вузе как в аудитории наравне с другими студентами, так и в минигруппах или индивидуально.

Существенной проблемой остается недостаточная адаптация учебной среды к нуждам учащихся с ОВЗ, включая недооборудование средствами, учитывающими специфику их восприятия. Особенно актуальным становится интегративное образование, когда для эффективной интеграции студента в учебную среду требуются не только специальные устройства, но и особенные подходы, разрабатываемые на основе нейропедагогических исследований.

Единый подход к образовательному пространству для обучающихся с ОВЗ, а также использование средств виртуальной коммуникации, модификации образовательного контента и технологических адаптаций – все это позволяет сгладить дистанцию между образовательным процессом и студентами с ОВЗ. Применение наушников, адаптированных дисплеев и

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

клавиатур дает возможность каждому обучающемуся полноценно включаться в процесс обучения [6, с. 89].

Также важно упомянуть опыт образовательных учреждений Китая, где на основе законодательства создаются условия для обучения лиц с ОВЗ, в то время как реальная интеграция и инклюзия остаются недостаточными для полноценного охвата данной категории студентов [2; 3, с. 4; 7, с. 59-65]. Введение нейропедагогических методик может способствовать более глубокой интеграции и адаптации учебного контента и процессов под нужды обучающихся.

Кроме того, возникают смежные вопросы: как нейропедагогика может стимулировать развитие нейропластичности у обучающихся с ОВЗ, какие методы наиболее эффективны для разных типов обучающихся и как использовать данные о мозговой активности для создания индивидуализированных образовательных траекторий.

Приоритетной задачей остается не только обеспечение физической доступности образовательных услуг, но и разработка таких методик обучения, которые бы были нацелены на стимулирование когнитивных способностей каждого студента в части его индивидуальности и особенностей нейроразвития [4, с. 38-43].

Осознавая необходимость внедрения нейропедагогических методик при обучении обучающихся с ОВЗ, следует обратить внимание на применение этих подходов для обучающихся с легкой степенью особых образовательных потребностей. Эти студенты, включая тех, кто имеет легкую форму ДЦП, задержку психического развития (ЗПР), аутизм или нарушения слуха, часто способны в полной мере интегрироваться в учебный процесс, если им предоставляется соответствующая поддержка.

Для обучающихся с легкой формой ДЦП, которые могут сталкиваться с трудностями в двигательном контроле и координации, нейропедагогика предлагает упражнения на развитие мелкой моторики и координации движений. Такие упражнения могут быть интегрированы в учебный процесс и выполнены в игровой форме, чтобы стимулировать мозг и помочь в освоении новых навыков.

Для обучающихся с ЗПР важно создать структурированное и предсказуемое образовательное пространство, где они могут постепенно и последовательно осваивать учебный материал, что способствует снижению уровня тревожности и повышению когнитивной производительности.

При работе со студентами с аутизмом акцент делается на социально-эмоциональное обучение и развитие коммуникативных навыков через мультисенсорные методы. Это может включать использование тактильных средств, картинок и интерактивных занятий, что помогает укрепить нейронные связи и улучшить взаимодействие с окружающим миром.

Для обучающихся с нарушениями слуха нейропедагогические подходы сконцентрированы на использовании визуальных образовательных ресурсов, а также на улучшении навыков чтения по губам и жестового языка.

В данном контексте, мы обязательно говорим о легкой поврежденности и особенностях, поскольку при сложных формах инклюзия как таковая во многом вызывает вопросы, т.к. взаимодействие с такими обучающимися осложняет взаимодействие с другими образовательными субъектами.

Выводы. Применение технологий, персонализированных для каждого студента, таких как усиленные звуковые устройства и программа, поддерживающая зрительное восприятие, может значительно повысить доступность учебного материала. Современные слуховые аппараты способны оставаться незаметными для наблюдателя, сохраняя свою функцию.

Подытоживая, особое внимание при разработке учебных материалов следует уделить не только адаптации образовательной среды, но и созданию учебных планов и программ, которые учитывают нейропедагогические принципы и способствуют успешной интеграции

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

обучающихся с легкой степенью ОВЗ в образовательную среду, обеспечивая им равные возможности для получения знаний и развития навыков. Подходы нейропедагогики ориентированы на индивидуальные особенности и способности каждого ребенка, позволяя им достигать своего максимального потенциала в образовательном процессе.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00046, <https://rscf.ru/project/23-28-00046/>.

Литература:

1. Malushko E., Maletina O., Lizunkov V., Tsybaneva V. Use of virtual learning system for educating students with disabilities and special needs // 3rd international multidisciplinary scientific conference on social sciences & arts SGEM 2016: conference proceedings. – Book 1. Psychology & psychiatry, sociology & healthcare, education. – Volume 1. – 24–30 Aug. 2016. – Albena, Bulgaria. – pp. 481–487.
2. Алексеева И. Д. Проблемы и перспективы инклюзивного образования в Китае / И. Д. Алексеева // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2015. – № 4. – Режим доступа. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-kitae> (дата обращения: 14.10.2018).
3. Дэн Мэн. Многоуровневая модель образования и схема инклюзивного образования в Китае / Дэн Мэн // Китайское инклюзивное образование. – 2004. – С. 1–7.
4. Лизунков В. Г., Малушко Е. Ю. Повышение квалификации преподавателей и их административная поддержка как значимые составляющие проведения реформы образования и внедрение подхода CDIO / Лизунков В. Г., Малушко Е. Ю. // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – Калининград, 2016. – № 3 (37). – С. 38–43
5. Мнение о некоторых вопросах реализации специального образования. – Режим доступа. – URL: moe.gov.cn/HLFtiDemo/search.jsp?dd=3 (дата обращения: 14.10.2018).
6. Работа в сфере образования лиц со специальными образовательными потребностями (Пекин, май, 2001г.): Материалы / Министерство образования КНР. – Пекин, 2001. – 115 с.
7. Хуан Чжичэн, Ху Ичао Инклюзивное образование: путь вперед – Размышления о 48-й конференции ЮНЕСКО (2008 г.) // Глобальное образование: Междунар. науч.-практич. конф. – Шанхай, 2008. – С. 59–65.

УДК: 376

ПОИСКИ ЭФФЕКТИВНЫХ ПУТЕЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СУРДОПЕДАГОГОВ

Манукян Анаит Вагановна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии,
Армянский государственный педагогический университет
имени Хачатуря Абовяна,
г. Ереван, Республика Армения

Дашьян Анаит Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии,
Армянский государственный педагогический университет
имени Хачатуря Абовяна,
г. Ереван, Республика Армения

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Аннотация. В статье представлены поиски эффективных путей в системе подготовки будущих специалистов, дан анализ отношения респондентов к проблеме актерского мастерства сурдопедагога. Выдвинута гипотеза о необходимости внедрения в учебный процесс отделения сурдопедагогического педагогического вуза учебного предмета «Актерское мастерство» или создания театральной лаборатории.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, сурдопедагог, исследование, респонденты, актерское мастерство, творческие лаборатории.

Annotation. The article introduces the search for effective ways in the system of training future specialists, as well as it provides an analysis of the respondents' attitude to the problem of acting skills of teachers of the deaf. A hypothesis has been put forward as to how important it is to incorporate the subject "Acting Skills" into the educational process of the department of deaf pedagogy at a pedagogical university or create a theater laboratory.

Keywords: children with hearing impairments, a teacher of the deaf, research, some acting skills, respondents, creative laboratories.

Введение. Современная система обучения детей с нарушениями слуха требует постоянных поисков эффективных путей, совершенствования в системе подготовки будущих специалистов, а также включения новых дисциплин в учебные программы подготовки сурдопедагогов. В современных условиях развития образования особое место уделяется педагогу, обладающему творческим потенциалом [1; 2].

Известно, что для успешной деятельности в качестве учителя-сурдопедагога необходимо наличие следующих профессионально-важных качеств: стремление к самопознанию, к саморазвитию, целеустремленность; выраженная склонность к работе с людьми, потребность в социальном взаимодействии, которая проявляется в стремлении к передаче знаний и к общению, лексическое богатство речи, наличие ораторских способностей, умение заинтересовать своим замыслом, навыки актерского мастерства, артистизм. Формирование артистизма, актерского мастерства – основа профессионального педагогического мастерства [3]. Актерское мастерство помогает сурдопедагогу передавать эмоции, настроение и содержание всего обучения через язык жестов, пластику тела, мимику и выражения лица. Неслышащие дети могут лучше понимать материал, когда оно подано с эмоциональной интонацией и выразительностью. И без сомнения сурдопедагог, владеющий этими навыками, может создавать очень интересные и увлекательные уроки [3; 4].

Изложение основного материала исследования. Какое место в компетенциях современного сурдопедагога занимает артистизм, актерское мастерство? Как эти качества отражаются на деятельности сурдопедагога? Эти и подобные вопросы побудили нас к проведению данного исследования.

Цель нашего исследования – выявить отношение сурдопедагогов и студентов к интересующей нас проблеме. Для этого был создан опросник. В исследовании приняли участие 28 сурдопедагогов, работающих в учреждениях инклюзивного и специального обучения и 17 магистрантов кафедры специального и инклюзивного образования.

На первый вопрос «Представителям каких специальностей нужно владеть актерским мастерством?» 64,2 % сурдопедагогов отметили учителей и коррекционных педагогов, 35,7% специалистов и все магистранты считают, что это необходимо всем специалистам, работающим в сфере коммуникации, образования.

На второй вопрос «Какими способностями должен обладать современный сурдопедагог?» Среди респондентов 60,7% отметили такие качества как эмоциональность, эмпатия, инновационность, 39,2% специалистов отметили креативность мышления,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

музыкальность, артистизм. 64,7% магистров считают важными такие качества как терпение, настойчивость, интуиция, а 35,2% добавили также артистизм, способность перевоплощаться.

«Насколько важно, чтобы сурдопедагог владел навыками актерского мастерства?». На данный вопрос практически все респонденты ответили, что наличие актерского мастерства, артистизма очень важное и необходимое качество для сурдопедагога.

На вопрос «Какие основные компоненты определяют актерское мастерство педагога?» 82,4% специалистов отметили – умение перевоплощаться, использовать пластику тела, жесты, мимику для выражения характера персонажа, эмоций, интонаций, а 17,6% специалистов подчеркнули внимание, творческое воображение, способность к общению, эмоциональная память, чувство ритма, техника речи, пластика. Среди магистров 70,5% отметили умение погружаться в роль, импровизировать, а 29,4% также добавили умение выступать на публике, самовыражаться.

«В каких случаях сурдопедагог применяет актерское мастерство?» На интересующий нас данный вопрос 71,4% респондентов ответили “при проведении ролевых игр, драматизации, обыгрывании разных ситуаций, 28,5% – во время уроков для передачи эмоций, смысла слов, фраз, текстов. Среди магистрантов 70,5% – для лучшего понимания и запоминания материала, а 35,2% добавили – для развития диалогической речи и произношения.

На следующий вопрос «Какие качества развивает у сурдопедагога актерское мастерство?» среди респондентов 78,5% указали на коммуникативные навыки, эмпатию, креативность, владение дикцией, голосом, на способность вдохновлять, творить, а 21,4% отметили умение выступать перед публикой, вдохновлять и мотивировать детей, заинтересовывать и увлекать в учебный процесс. Среди магистрантов 64,7% подчеркнули, что актерское мастерство проявляется в умении творчески подходить к обучению, правильно и эффективно преподносить изучаемый материал, а 35,2% отметили умение организовывать ролевые игры и драматизации, импровизировать.

«Как актёрское мастерство сурдопедагога способствует развитию детей с нарушением слуха?». На данный вопрос 50% специалистов отметили, что «актерское мастерство сурдопедагога способствует развитию коммуникативных навыков ребенка, тренируют концентрацию внимания, память, вырабатывают гибкость мышления, креативность, помогают лучше понять себя, познать окружающий мир, другая половина специалистов (50%) считают, что «благодаря мастерству педагога, ребенок с нарушением слуха учится выражать свои чувства и мысли, выражать свои эмоции, говорить правильно и выразительно, у них развивается творческое мышление и воображение, психомоторные навыки. 52,9% магистрантов указали на «умение взаимодействовать с окружающим миром, налаживать дружеские отношения, 47% добавили «благодаря мастерству педагога у детей с нарушением слуха формируется уверенность в себе, способность выражать свои эмоции и понимать эмоции других людей, умение убедительно и эмоционально передать информацию».

На вопрос «Как используются навыки актерского мастерства при развитии речи у детей с нарушением слуха?» 42,8% специалистов отметили «использование мимики, пластики и жестов для передачи эмоций, чувств и смысла слов, использовании ролей для развития диалогической речи, коммуникативных способностей», 32,1% указали на «использование разных интонаций для выражения фраз, высказываний, на развитие словесной памяти, а 28,5% считают, что актерское мастерство помогает перевоплощаться, помогает детям лучше понимать образ персонажей, сюжет сказки, развивает фантазию, создает атмосферу доверия и безопасности при перевоплощении в добрых и злых персонажей. Магистры в свою очередь добавили «актерское мастерство способствует развитию сопереживания, взаимопонимания, сотрудничества».

Нас также интересовало «Используются ли навыки актерского мастерства при работе над произношением у детей с нарушением слуха?». Все респонденты ответили однозначно – при

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

выполнении выразительной артикуляционной гимнастики, для развития голоса и речевого дыхания, развития чувства ритма и темпа, развития интонации и выразительной речи.

Нас заинтересовало также следующее «Что необходимо сделать, чтобы сурдопедагог овладел актерским навыком?» все респонденты однозначно ответили, что для этого желательно, чтобы в педагогическом вузе проходили актерское мастерство.

На вопрос «Как вы считаете, необходимо ли внести «Актерское мастерство» в учебный план как отдельный предмет в одном полугодии или же можно создать творческие лаборатории, в частности «актерского мастерства?» среди респондентов, 39,2% специалистов указали на изучение отдельного предмета/дисциплины, а 60,7% подчеркнули – создания лабораторий. Все магистранты отметили важность создания лабораторий, поскольку, по их мнению, она не ограничивает во времени и их можно посещать более длительное время.

Выводы. Итак, из ответов специалистов и магистров стало понятно, что использование актерского мастерства создает богатую и многообразную обучающую среду, делает обучение не только эффективным, но и увлекательным, помогает детям с нарушениями слуха лучше адаптироваться к социальной среде, успешно взаимодействовать с окружающим миром, овладевать коммуникативными навыками, уметь свободно выступать и самовыражаться. Из проведенного исследования также стало ясно, что владение актерским мастерством необходимо для сурдопедагога, поскольку его наличие повышает не только эффективность обучения, но оно способствует и личностному росту сурдопедагогов.

Анализ данных также свидетельствуют о том, что большинство респондентов положительно относятся к созданию театральной лаборатории, которая может быть очень эффективной в работе со студентами.

Таким образом, включение предмета «Актерское мастерство» в учебную программу отделения сурдопедагогике или создание театральной и других творческих лабораторий (игротерапия, сказкотерапия, музыкотерапия и т.д.), может оказаться очень полезным и эффективным шагом в подготовке будущих специалистов.

Литература:

1. Бахвалов В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В. А. Бахвалов. – М., Центр «Педагогический поиск», 2000.
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм: учеб. Пособие / О. С. Булатова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
3. Можейко Л. М. Педагогический артистизм и его роль в процессе обучения / Л. М. Можейко // Журнал ГГМУ. – М.: Педагогика, 2004. – № 3.
4. Мастерских О. В. Содержание деятельности сурдопедагога в реализации проекта «Психологический театр» / О. В. Мастерских. – 2017. – URL: berleninka.ru/article/n/soderzhanie-deyatelnosti-surdopedagoga-v-realizatsii-proekta-psihologicheskiiy-teatr

УДК: 376.4

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАС

Минуллина Аида Фаридовна,

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогики специального образования,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Аннотация. Семья является важным фактором в процессе социализации личности ребенка. В последнее время внимание специалистов акцентировано на исследовании процесса социализации при искажениях психического развития (у детей с расстройством аутистического спектра-РАС). В работе использовались методы теоретического анализа и обобщения научно-исследовательских и научно-методических публикаций по проблеме социализации детей с РАС. Проанализированы показатели, оказывающие влияние на социализацию ребенка с РАС в семье, механизмы социализации, семейные условия успешной социальной адаптации ребенка. Установлено, что важное значение для становления социализации детей с РАС придается семейным факторам (особенностям детско-родительских и супружеских отношений, тактикам воспитания, психологическим особенностям родителей). Работа была выполнена в рамках реализации Федеральной инновационной площадки Казанского федерального (Приволжского) университета по проекту «Прогностическая способность дошкольников с расстройством аутистического спектра как ресурс социализации: модель детекции».

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, социализация, социальная адаптация, семья, семейное воспитание, детско-родительские отношения.

Annotation. The family is an important factor in the process of socialization of the child's personality. Recently, the attention of specialists has been focused on the study of the process of socialization in the case of distortions of mental development (in children with autism spectrum disorder-PAS). The methods of theoretical analysis and generalization of research and scientific and methodological publications on the problem of socialization of children with ASD were used in the work. The indicators influencing the socialization of a child with ASD in the family, socialization mechanisms, family conditions of successful social adaptation of the child were analyzed. It has been established that family factors (peculiarities of child-parent and marital relations, parenting tactics, psychological characteristics of parents) are important for the formation of socialization of children with RAS. The work was carried out within the framework of implementation of the Federal Innovation Platform of Kazan Federal (Volga Region) University under the project "Predictive ability of preschoolers with autism spectrum disorder as a resource of socialization: a model of detection".

Keywords: autism spectrum disorder, socialization, social adaptation, family, family upbringing, child-parent relations.

Введение. В настоящее время особую актуальность представляет проблема социального благополучия ребенка (как с нормотипичным, так и с нарушенным развитием) в семье. Семья является важным фактором в процессе социализации личности ребенка. Исследования процесса социализации у детей с РАС демонстрируют у них недостаток «социально-эмоциональной взаимности», невербального коммуникативного поведения» при общении, незначительное или нетипичное использование зрительного контакта, мимики, пантомимики и интонации. По мнению ряда исследователей, важное значение для становления социализации детей с РАС придается семейным факторам (особенностям детско-родительских и супружеских отношений, тактикам воспитания, психологическим особенностям родителей). Это обуславливает актуальную для коррекционной педагогики и психологии цель – исследование семейных факторов процесса социализации детей с РАС.

Изложение основного материала исследования. В рамках реализации поставленной цели был осуществлен теоретический анализ российских и зарубежных исследований по проблеме влияния семьи (ее структуры, функций и семейных отношений) на процесс социализации детей с РАС.

Так, по мнению авторов, в семьях детей с РАС часто возникают проблемы материального, социального и психологического характера, которые могут снижать качество жизни всей семьи в целом. По данным исследований, у половины родителей детей с РАС наблюдается снижение

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

качества жизни в силу деформации внутрисемейных отношений (как детско-родительских, так и супружеских отношений) [1] и нарушений практически всех функций семьи, а именно воспитательной, эмоциональной, хозяйственно-бытовой, сексуально-эротической, функции духовного общения и первичного социального контроля [2].

Можно выделить три направления, в рамках которых представлены исследования семей, воспитывающих детей с РАС.

В рамках первого направления исследователи подчеркивают наличие у родителей детей с РАС нарушений в эмоционально-волевой сфере и формирование у них характерологических и личностных особенностей.

Так, у родителей часто диагностируются растерянность, подавленность, тревожность, страхи за будущее ребенка, ощущение безысходности, низкая самооценка, родительская несостоятельность, изолированность и социальная закрытость [3].

В литературе имеются данные о том, что у родителей детей с РАС наблюдается длительный хронический стресс, приводящий к депрессиям, невротическим состояниям и активизации защитных механизмов психики. При этом среди доминирующих видов защитных механизмов у родителей преобладают деструктивные и пассивные варианты, препятствующие конструктивному разрешению внутриличностных и межличностных конфликтов (отрицание, вытеснение, проекция, реактивное образование). Кроме того, психологические особенности каждого из родителей, воспитывающих детей с данным типом дизонтогенеза, могут проявляться по-своему [7].

Например, у матерей из-за дефицита эмоционального реагирования ребенка и ограниченного общения с ним часто наблюдается депрессивное и астено-невротическое состояние. Также авторы указывают на формирование у матерей «комплекса ролевой неполноценности», при котором наблюдается нарушение восприятия себя как женщины, профессионала, личности, потеря интереса к себе, к своей внешности, здоровью, интересам и увлечениям и, напротив, концентрация всех собственных ресурсов на потребностях, трудностях и интересах своей семьи, в целом, и ребенка, в частности [4].

Зарубежные авторы утверждают, что именно среди матерей детей с РАС, в отличие от отцов) наблюдается большая распространенность депрессии и невротических расстройств. Но и у отцов также возможна неадекватно заниженная самооценка и высокая нервнопсихическая напряженность [6]. По данным исследователей, отцы, испытывая чувство вины, избегают повседневного эмоционального стресса от общения с ребенком, предпочитая «бегство в работу», либо вытеснение и отрицание трудностей, связанных с процессом воспитания особого ребенка [6].

Согласно исследованиям, мужчинам трудно осознать и принять диагноз собственного ребенка. По статистике, половина семей, в которых воспитывается ребенок с РАС, распадаются и при этом только незначительный процент отцов продолжают после развода участвовать в процессе воспитания ребенка, треть мужчин прекращают общение с собственными детьми [3].

В рамках второго направления исследователи подчеркивают наличие в семьях детей с РАС нарушений супружеских отношений. Авторы отмечают дисгармоничный характер отношений между родителями, проявляющийся в их неудовлетворенности в разных сферах семейной жизни (в том числе в интимной, эмоциональной и социальной) сферах [3].

Тяжелые расстройства у ребенка сказываются на психологическом климате семьи. У родителей детей с аутизмом наблюдается недостаток совместного проведения отдыха, досуга, увеличение эмоционального напряжения между, отсутствие психологической поддержки и рост супружеских конфликтов [6].

Супружеские отношения перестают быть первостепенными, деформируются ролевые позиции супругов и искажается процесс разделения ролевых обязанностей [2].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Третье направление исследований семей, воспитывающих детей с РАС посвящено изучению детско-родительских отношений. Авторы подчеркивают, что в семьях детей с данным расстройством, наблюдаются нарушения детско-родительских отношений, проявляющиеся в использовании противоречивого стиля воспитания, в эмоциональном отвержении ребенка, его инфантилизации (замедление естественного процесса взросления ребенка) или построению с ним симбиотических и созависимых отношений [5].

В ряде исследований отмечается преобладание родительского стиля отношения к ребенку с аутизмом, по типу потворствующей гиперпротекции, характеризующийся в чрезмерной опеке, тотальном контроле над ребенком, отсутствие интереса и внимания к его желаниям и потребностям [5].

Согласно проведенным исследованиям, у детей с РАС, чьи родители реализуют в процессе воспитания стиль «сотрудничество», отмечаются высокая выраженность показателей бытового и социального поведения. А вот воспитательная тактика по типу «принятие» ребенка обуславливает развитие у него несостоятельности и инфантильности.

И, напротив, воспитание по типу «симбиоз» способно приводить к формированию зависимости ребенка с РАС от родителей, что, в свою очередь, обуславливает развитие его социальной дезадаптации. Однако, по мнению авторов, наиболее негармоничной, дестабилизирующей тактикой семейного воспитания является тактика «маленький неудачник». Именно данный вариант воспитания в максимальной степени и с максимальной вероятностью способствует развитию у ребенка с РАС тотальной зависимости во всех сферах жизни собственных родителей, что, несомненно, осложняет процесс его социальной адаптации и социализации [6].

В исследованиях подчеркивается, насколько важным является эмоциональное общение родителей с детьми с РАС, поскольку именно в рамках этого общения происходит развитие у детей эмоциональных и социальных навыков. При этом авторы отмечают, что общение матерей с детьми с РАС с максимальной эмоциональной открытостью, может способствовать формированию у них навыка регуляции своего эмоционального состояния [7].

Исследователи, проведя изучение нарушения процесса социализации у детей с РАС (а именно наличие у них эмоциональных, поведенческих затруднений), выделили факторы их успешной социализации: средний и высокий уровень образования родителей, высокий уровень материальной обеспеченности, наличие социальной и государственной поддержки семьи и низкий уровень выраженности стресса у родителей [6; 7].

Кроме того, авторы утверждают о наличии взаимосвязи между высоким уровнем социализации детей с РАС и высоким уровнем психологического здоровья родителей, семейного благополучия в семьях [7].

Таким образом, важное значение для становления социализации детей с РАС придается семейным факторам (особенностям детско-родительских и супружеских отношений, тактикам воспитания, психологическим особенностям родителей). Однако, по результатам проведенного теоретического анализа, можно констатировать, что семьи, воспитывающие ребенка с РАС, нуждаются в комплексном психологическом, социальном и медицинском сопровождении.

Выводы. Теоретический анализ российских и зарубежных исследований по проблеме влияния семьи позволил сделать следующие выводы: 1. Семья является важным фактором в процессе социализации личности ребенка. 2. Важное значение для становления социализации детей с РАС придается семейным факторам. 3. В семьях детей с РАС наблюдается искажение функций и структуры семьи. 4. Родители детей с РАС имеют эмоционально-волевые нарушения и личностно-характерологические особенности. 5. Семьи детей с РАС, характеризуются наличием нарушений супружеских и детско-родительских отношений

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

ребенка с РАС нуждается в комплексном психологическом, социальном и медицинском сопровождении.

Литература:

1. Дворянинова В. В. Психологические проблемы, возникающие в семьях детей с расстройствами аутистического спектра / В. В. Дворянинова, Ж. В. Альбицкая // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – №17. – С. 76.
2. Кондратьева Т. В. Особенности функциональности семейных систем, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра / Т. В. Кондратьева // «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики» Альманах Казанского федерального университета. – 2013. – С. 56 – 77.
3. Семенова Е. Р. Психотерапевтическая работа с родителями, воспитывающими детей с РАС в рамках семейного сопровождения: методический сборник / под ред. В. М. Соколова. – Владимир: Транзит-ИКС, 2010. – 132 с.
4. Шабанова Е. В. Психологические защиты и внутрисемейные отношений у родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра: дис... канд. псих. наук / Е. В. Шабанова. – СПб.: СПГУ, 2018. – 219 с.
5. Bashinova S. N. Kokoreva O.I., Peshkova, N. A., Khamdamova V. A. Determination of the Development of Social Behavior of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder by the Type of Parental Attitude // Education and Self Development. 2022. Vol.17 (3). – P.141-156.
6. Beaudoin M.-J., Poirier N., Nader-Grosbois N. Relationships Between Mother–Child Conversations About Emotion and Socioemotional Development of Children with Autism Spectrum // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2022. Vol. 52 (9). P. 4022–4034.
7. McFayden T. C., Fok M., Ollendick T. H. The Impact of Birth Order on Language Development in Autistic Children from Simplex Families // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2022. Vol. 52 (9). P. 3861–3876.

УДК: 373.2

ЗНАЧЕНИЕ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Морозова Дарья Алексеевна,
обучающаяся 2-го курса магистратуры,
направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»
ГОУ ВО МО «Государственный
социально-гуманитарный университет»,
г. Коломна

Научный руководитель: Климченко Ирина Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры НДиСО,
ГОУ ВО МО «Государственный
социально-гуманитарный университет»,
г. Коломна

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные аспекты изучения нарушений монологической речи в рассказе у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Предлагается вариант диагностической методики обследования связной речи у дошкольников,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

раскрытие этапов методики по формированию связной речи в логопедической группе, с помощью использования сюжетных картин.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, нарушения в рассказе, сюжетные картины, связная речь, методика, диагностика.

Annotation. This article discusses the main aspects of the study of narrative disorders in older preschoolers with general speech underdevelopment. A variant of the diagnostic methodology for examining coherent speech in preschoolers is proposed, revealing the stages of the methodology for the formation of coherent speech in a speech therapy group, using story paintings.

Keywords: general underdevelopment of speech, narrative disorders, plot pictures, coherent speech, methodology, diagnostics.

Введение. В современном обществе важность диагностики и коррекции связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи постоянно возрастает. Это связано с тем, что такие недостатки могут препятствовать ясным ответам на вопросы, составлению рассказов и использованию связной речи. Развитие связной речи играет ключевую роль в речевом воспитании детей, поскольку через нее осуществляется основная коммуникативная функция языка. Без коррекции таких проблем могут возникнуть трудности в усвоении учебных навыков в школьном возрасте.

В последние десятилетия наблюдается увеличение случаев общего недоразвития речи среди детей дошкольного возраста, что означает нарушение формирования всех компонентов речевой системы. Грубое или остаточное недоразвитие связной речи является одним из проявлений этого нарушения, что затрудняет составление рассказов по сюжетным картинкам.

Умение рассказывать требует логичного и последовательного выражения мыслей с использованием правильно структурированных предложений. Различные авторы изучали вопросы формирования связной речи и методики ее диагностики у дошкольников: Ушинский К. Д., Тихеева Е. И., Короткова Э. П., Бородич А. М., Усова А. П., Соловьева О.И., Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева [4].

Использование методик диагностики связной речи, таких как методика В.П. Глухова «Особенности формирования связной речи дошкольников с ОНР», а также методика О. С. Ушаковой и Е.М. Струниной, играют важную роль в педагогической практике [2].

Рассказывание по сюжетным картинкам имеет ключевое значение для формирования связной речи у детей дошкольного возраста, поскольку они помогают выразить мысли логично и последовательно. Следовательно, данная статья о диагностике и формировании связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи через использование сюжетных картин является актуальной и важной для педагогической практики.

Цель данной статьи заключается в освещении вопроса нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, представлении диагностической методики обследования связной речи и формировании связной речи через использование сюжетных картин.

Изложение основного материала исследования. Нарушение связной речи является ярким признаком общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Исследования, проведенные Л.Ф. Спириной, подтверждают, что монологическая устная речь не формируется самостоятельно у детей с общим недоразвитием речи. Они сталкиваются с трудностями в построении фраз и предложений при составлении рассказов или пересказов, что приводит к перефразировке и потере основной мысли.

Исследователи, такие как В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Н.С. Жукова, Л.В. Ковригина, Т.Б. Филичева, выявили различные аспекты трудностей в развитии связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи, включая нарушения последовательности, логики, связности и выразительности речи [1].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

В соответствии с исследованием В.К. Воробьевой, основными причинами нарушения связной речи являются несформированность операций, отвечающих за смысловое программирование речевого высказывания, и перевод смысловой программы в цельное связное сообщение [1, с. 57].

Использование сюжетных картин в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи способствуют успешному формированию связной речи. Сюжетные картинки мотивируют детей описывать изображенные ситуации, соединять предложения в текст, развивать сюжетную линию и структуру повествования. В.И. Яшина дает определение сюжетной картине: «Сюжетная картина – это изображение каких-либо действий и действующих лиц, связанных определенной ситуацией» [5, с. 143].

Во время обучения составлению рассказа по сюжетным картинкам дошкольники учатся описывать содержание картин, придумывать название рассказа, соединять отдельные предложения в текст, рассуждать и развивать сюжетную линию, что способствует освоению структуры повествования, включающей начало, середину и конец.

На начальном этапе исследования мы изучали уровень сформированности связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи в старшей логопедической группе. Для диагностики использовались сюжетные картинки, которые позволяли оценить способность детей к формированию связных высказываний. В ходе исследования мы применили методику В.П. Глухова, которая включала в себя задания на создание описательных и повествовательных рассказов по картинкам. На каждого ребёнка в ходе диагностики отводилось 15–20 минут, диагностика проходила индивидуально с каждым ребёнком, и учитывались их возрастные особенности [3].

Динамическое наблюдение за состоянием речи проводится на протяжении экспериментального исследования, и индивидуальный анализ высказываний детей позволяет выделить уровни развития речи и оценить их качество по специальной шкале. Каждое задание оценивается по шкале от 0 до 4 баллов.

Таблица 1.

Уровни развития речи

Уровень	Балл
Задание выполнено неадекватно	0
Низкий	1
Недостаточный	2
Средний	3
Высокий	4

Констатирующий эксперимент проводился на базе МОУ СОШ № 17, Московская область, городской округ Воскресенск, дошкольные группы. Участниками экспериментальной группы были старшие дошкольники в возрасте от 5 до 6 лет, посещающие специализированную логопедическую группу, для детей с тяжелыми нарушениями речи (дети с общим недоразвитием речи).

Цель диагностики – изучить уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В рамках констатирующего исследования было охвачено 10 детей старшей логопедической группы.

Результаты обследования показали, что многие дети не смогли справиться с заданиями, дети не могут составить законченное высказывание по картинке, им трудно пересказывать знакомые рассказы, такие как «Теремок», «Куручка ряба», они сужают рассказы, и не выделяют в них основную мысль. Детям сложно составить рассказ по серии сюжетных картин,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

не составляют описательный рассказ. Составление рассказа по картине, показало нам, что у детей бедный словарный запас: пассивный и активный. В процессе анализа выявлено, что дети лучше справляются с заданиями, когда им задаются наводящие вопросы. Так же, перед составлением рассказа, если с детьми рассмотреть сюжетную картину, разобрать, что там изображено, всё проговорить, то дети легче после этого составлять рассказы.

Проанализировав результаты обследования, мы видим, что дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеют ограниченные навыки составления рассказов по сравнению со своими сверстниками с нормальным развитием речи. У значительной части детей с общим недоразвитием речи наблюдается неправильная последовательность смысловых элементов при создании рассказов по сюжетным картинам. Этим детям необходима дополнительная поддержка, включая задание дополнительных вопросов и конкретных указаний. В процессе самостоятельного повествования по картинам также выявлены многочисленные лексико-грамматические ошибки и стереотипность в структуре высказывания.

Эти ошибки могут быть обусловлены не только несформированными навыками связного рассказывания, но и ограниченной подвижностью, способностью к переключению внимания и восприятию, а также ограниченной памятью у детей данной группы.

Они сталкиваются с трудностями при создании рассказов на основе своего личного опыта или по сюжетным картинам. Возникают проблемы с последовательностью изложения, формированием связных и логичных высказываний, а также с правильностью и выразительностью речи. Детям часто необходима поддержка в виде подсказок и дополнительных вопросов. Полученные результаты данного обследования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи говорят о необходимости проведения систематической логопедической работы по развитию связной речи посредством сюжетных картин.

Результаты констатирующего эксперимента проливают свет на стратегию развития повествовательной речи у детей через применение сюжетных картин. Для успешного формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи важно развивать у них умение выделять и описывать особенности объектов, а также понимание последовательности событий в литературных произведениях, изображенных на сюжетных картинах, через игровые сценарии, а также осмысление структуры связного повествования.

Существует множество речевых игр и упражнений с использованием сюжетных картин, способствующих не только развитию связной речи, но и обогащению словарного запаса и улучшению грамматической структуры высказывания. Методика коррекции нарушений рассказа с использованием сюжетных картин, основанная на исследованиях В.П. Глухова, является эффективным инструментом для развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Эта методика ориентирована на старший дошкольный возраст и предназначена для детей, посещающих логопедическую группу. Путем теоретического анализа нарушений связной речи у подобных детей можно выделить характерные недостатки, такие как нарушения последовательности, логической связности, правильности и выразительности речи.

Коррекция связной речи осуществляется по методике В.П. Глухова, включающей разнообразные задания и упражнения с использованием сюжетных картин. Занятия также структурируются на три части: организационную, основную и заключительную, а закрепление материала дома с родителями способствует лучшему усвоению и запоминанию учебного материала.

Эта методика ориентирована на детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые посещают логопедическую группу.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Путем теоретического анализа нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи можно выделить следующие характерные недостатки: нарушения последовательности, логичности, связности, правильности и выразительности речи.

Коррекция связной речи проходит по методике В.П. Глухова, которая включает в себя задания и упражнения с использованием сюжетных картин. Эти занятия структурируются в три части: организационную, основную и заключительную. Материал, изученный на занятиях, закрепляется дома с помощью родителей, что способствует более глубокому пониманию и запоминанию материала.

Этапы работы по формированию рассказа по сюжетным картинкам представляют собой последовательные шаги, направленные на развитие речевых навыков детей с общим недоразвитием речи. План коррекционной работы включает 4 этапа, соответствующих заданиям диагностической методики.

1 этап – анализ картинок и составление фразового высказывания, основанного на изображенных действиях.

2 этап – формирование предложения, охватывающего все три предмета, изображенные на картинке.

3 этап – пересказ простого литературного текста небольшого объема и простой структуры.

4 этап – составление связного сюжетного рассказа на основе последовательных фрагментов картинок, с акцентом на развитие сюжета и передачу эмоционального состояния героев.

Эти этапы представляют собой цельную методику, способствующую формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и помогающую им лучше овладеть навыками рассказывания и коммуникации.

Перед началом основной части занятия детям предлагаются разнообразные игры и упражнения, направленные на расширение словарного запаса и формирование грамматических навыков. Важно отметить, что методика обучения связной речи включает работу над различными аспектами развития речи, что обеспечивает комплексное и эффективное развитие языковых способностей у детей с общим недоразвитием речи.

Методика коррекции связной речи, разработанная В.П. Глуховым, основана на использовании заданий и упражнений с сюжетными картинками, способствующими формированию связной речи у детей дошкольного возраста. Работа над сформированностью связной речи у дошкольников с ОНР в старшей логопедической группе с использованием сюжетных картин находится на стадии формирования, и в конце будет проведен контрольный этап для анализа результатов исследования.

Выводы. Таким образом, составление рассказов по сюжетным картинкам становится сложной задачей для старших дошкольников с нарушениями речи. Не полноценное развитие связной речи является ключевым фактором, влияющим на эти трудности. В рассказах проявляются разнообразные нарушения, такие как затруднения с последовательностью событий, нарушение логической связи и недостаточная выразительность. Кроме того, дети часто испытывают нехватку самостоятельности при этом процессе. Однако активная коррекционная работа по устранению этих проблем может значительно облегчить адаптацию к учебному материалу в школе. Методика В.П. Глухова предлагает комплексный подход к исправлению вышеупомянутых нарушений, включая работу над последовательностью, связностью, логичностью, правильностью и выразительностью речи.

Литература:

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006 – 158 с.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

2. Глухов В. П. Особенности формирования связной речи дошкольников с ОНР / В. П. Глухов – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография. – Изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014 – 537 с.
4. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004 – 72 с.
5. Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. образования / В. И. Яшина, М. М. Алексеева; под ред. В. И. Яшиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – С. 162.

УДК: 378.147

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

Моцовкина Елена Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. В статье проанализированы научно-теоретические подходы к проблеме профилактики девиантного поведения в трудах отечественных ученых; рассматриваются организационно-педагогические условия профилактики девиантного поведения у подростков с ЗПР; рассмотрены причины и факторы, способствующие девиантному поведению у подростков, выявлены эффективные методы профилактики девиантного поведения у подростков с задержкой психического развития, которые создают условия для их успешной адаптации и социализации.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, подростки с задержкой психического развития, профилактика.

Annotation. The article analyzes scientific and theoretical approaches to the problem of preventing deviant behavior in the works of domestic scientists; organizational and pedagogical conditions for the prevention of deviant behavior in adolescents with mental retardation are considered; the causes and factors contributing to deviant behavior in adolescents are considered, effective methods for preventing deviant behavior in adolescents with mental retardation are identified, which create conditions for their successful adaptation and socialization.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, adolescents with mental retardation, prevention.

Введение. На современном этапе отмечается увеличение числа общественно опасных действий, совершаемых лицами подросткового возраста. В их основе всё более проявляется жестокость, садизм, агрессивность. Профилактика девиантного поведения у подростков остается актуальной проблемой и нельзя не отметить тот факт, что подростки из специальных (коррекционных) школ все чаще попадают в общий список правонарушителей. Одной из самых социально значимых задач, стоящих перед нашим обществом, безусловно, является поиск путей снижения роста преступлений среди подростков с нарушением интеллекта и

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

повышение эффективности мероприятий по их профилактике.

Проблема профилактики несовершеннолетних рассматривается и утверждена на законодательном уровне. Нормативно-правовые акты такие как, Федеральный Закон об основных гарантиях прав ребенка в РФ; Закон о социальной защите инвалидов в РФ; Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 07.06.2017) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» регулируют и защищают права несовершеннолетних», а также предусматривают ответственность за противоправное поведение в обществе [4; 5; 6].

Отечественные ученые, такие как Э.Я. Альбрехт, Е.С. Иванов, М.И. Ланидес, К.С. Лебединская, В.А. Малинаускепе, Л.М. Шипицына в своих исследованиях особое внимание уделяют проблеме изучения нарушения поведения учащихся с нарушением интеллекта в том числе и с ЗПР, делая упор на выделении клинико-психолого-педагогических типов учащихся с нарушением поведения, рассматривают направления профилактики и коррекции поведения.

Но тем не менее, проблемы профилактики девиантного поведения среди подростков с ЗПР недостаточно рассмотрены, особенно организационно-педагогические условия. Профилактика девиантного поведения требует комплексного подхода, который включает в себя организационно-педагогические условия.

Изложение основного материала исследования. Поведение человека детерминировано обществом. Формирование девиантного поведения является следствием как биологических, так и социальных факторов. Основной задачей государства является минимизация причин и условий, способствующих совершению человеком противоправных поступков. В связи с этим встает вопрос о проведении комплекса профилактических мероприятий, направленных на уменьшение негативного влияния окружающей среды на подрастающее поколение.

Ранняя профилактика девиантного поведения является составной частью воспитания и образования подрастающего поколения. Единственно правильный подход к профилактической работе – это обеспечение своевременности и достаточности принимаемых мер, соотнесение их характера с особенностями личности, причинами и мотивами правонарушающего поведения, условиями жизни и воспитания несовершеннолетних [1].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под профилактикой подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание, и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов.

Эффективность ранней профилактики заключается и в значительной степени осуществляется с помощью общевоспитательных мер, рассчитанных на оказание помощи подросткам, попавшим в неблагоприятные жизненные условия. По мнению некоторых ученых раннюю профилактику можно определить как совокупность мер, осуществляемых государственными органами и общественными организациями, имеющих своей целью [2]:

а) оздоровление условий жизни и воспитания несовершеннолетних в случаях, когда ситуация угрожает их нормальному развитию;

б) пресечение и устранение действия источников антиобщественного влияния на несовершеннолетних;

в) оказание воздействия на несовершеннолетних, допускающих отклонения в поведении, с тем чтобы не дать закрепиться антиобщественным взглядам и привычкам.

Основой профилактических мер является деятельность, направленная на: создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

нормального осуществления процесса социализации личности; осуществление психолого-педагогической и социальной помощи семье и подросткам; обеспечение в случае необходимости мер социально-правовой защиты ребенка (принудительное изъятие ребенка из семьи, лишение родительских прав).

Наиболее значимыми факторами риска совершения правонарушения могут стать:

- социальные факторы;
- психологические факторы;
- личностный фактор;
- социально-психологические факторы;
- индивидуальный фактор;
- биологические факторы

Учащиеся с задержкой психического развития особо ранимы в этом отношении. Как правило они имеют друзей только в школе, а выйдя за ее пределы, они отшельники, изгои и для того, чтобы иметь друзей во дворе, найти себе компанию они хотят выделиться, сделать что-то такое, чтобы на них обратили внимание. Как показывает практика многие дети воспитываются в маргинальных семьях, что накладывает свой отпечаток на их поведение.

В психологии существует несколько типов классификаций подростков правонарушителей. Некоторые исследователи делинквентного поведения считают необходимым в качестве основы считать психофизиологические различия детей, другие – психосоциальное развитие. Так, В.К. Андриенко, Ю.В. Гербеев, И.А. Невский различают трудных подростков [1]:

- с педагогической запущенностью;
- с социальной запущенностью (нравственно испорченных);
- с крайней социальной запущенностью.

Подростки с задержкой психического развития имеют психофизиологические и психосоциальные нарушения, в следствии которых являются одной из самых уязвимых категорий склонных к противоправному поведению. Переориентации асоциальных подростковых групп – включение в здоровые подростковые коллективы. В качестве таких коллективов могут выступать различные социально-педагогические центры (подростковые клубы и объединения, летние лагеря труда и отдыха). То есть те временные коллективы, которые как бы играют роль институтов ресоциализации, способных восстановить социальный статус как отдельного «трудного» подростка, так и осуществить переориентацию всей асоциальной группы.

Профилактика девиантного поведения требует комплексного подхода, который включает в себя организационно-педагогические условия. Ниже приведены некоторые из них [3]:

1. Создание благоприятной образовательной среды: важно создать дружественную и безопасную обстановку в учебном заведении, где ученики чувствуют себя комфортно и защищенными.

2. Развитие позитивных отношений: Поддержка позитивных отношений между учениками, учителями и родителями способствует формированию здоровой социальной среды.

3. Воспитание ценностей и норм поведения: Пропаганда здорового образа жизни, уважения к окружающим, толерантности и ответственности помогает формировать правильные ценности у детей.

4. Психологическая поддержка: Работа психологов и социальных работников с учащимися, проведение тренингов по развитию социальных навыков и эмоционального интеллекта.

5. Контроль за обучением и поведением: важно вести наблюдение за успеваемостью и поведением учащихся, оперативно реагировать на проявления девиантного поведения.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

6. Работа с семьей: Взаимодействие с родителями для создания единой системы воспитания и поддержки детей как в школе, так и дома.

7. Профилактика конфликтов: Обучение учащихся навыкам конструктивного разрешения конфликтов и предотвращение насилия.

8. Проведение профилактических мероприятий: Организация лекций, семинаров, круглых столов по проблемам профилактики девиантного поведения.

Эти организационно-педагогические условия могут способствовать успешной профилактике девиантного поведения среди учащихся.

Изменение стереотипов в воспитании молодежи требует налаживания партнерских взаимоотношений между учителем и учеником, восстановление традиций по воспитанию у подрастающего поколения толерантности, правовой культуры, негативного отношения к антиобщественного образа жизни.

Профилактика правонарушений разделяется на три уровня.

Так, В. И. Загвязинский подразделяет профилактику на первичную, вторичную и третичную [3].

Первичная профилактика или подавляющая социальная профилактика направлена на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения; на сохранение и развитие условий, что способствуют здоровью, сохранению жизни детей и на предупреждение неблагоприятного влияния, на него факторов социальной и природной среды.

Вторичная профилактика есть комплекс медицинских, социально-психологических, юридических мер, направленных на работу с несовершеннолетними, имеющими девиантное поведение. Основными задачами вторичной профилактики являются недопущение совершения подростком более тяжелого поступка, правонарушения, преступления; оказание своевременной социально-психологической поддержки подростку, находящемуся в сложной жизненной ситуации; предупреждение и коррекция социальных отклонений и социальной дезадаптации детей и подростков, которые являются результатом неблагоприятного социального развития -социопатогенеза, обусловленного различными неблагоприятными факторами среды, воспитания, психобиологическими особенностями.

Третичная или целеустремленная профилактика правонарушений несовершеннолетних – это совокупность мероприятий, направленных на предупреждение перехода отклонений в поведении в более тяжелую стадию. Она означает комплекс мер социально-психологического и юридического характера, имеющих целью предотвращение совершения повторного преступления подростком, вышедшим из мест лишения свободы. Третичная профилактика также индивидуальная, она содержит мероприятия по выявлению и устранению конкретных недостатков семейного, школьного и общественного воспитания, а также целеустремленную работу с теми подростками, которые имеют отклонение в поведении от моральных и правовых норм, с отдельными группами, коллективами во избежание неблагоприятных последствий их поведения [1].

Профилактика девиантного поведения у подростков с задержкой психического развития (ЗПР) требует особого внимания и специфических методов. Вот несколько методов, которые могут быть эффективными в этом случае [2]:

1. Индивидуальный подход: необходимо учитывать особенности каждого подростка с ЗПР, так как у них могут быть разные уровни развития и потребности.

2. Обучение социальным навыкам: помощь подросткам с ЗПР развить социальные навыки, необходимые для взаимодействия с окружающими людьми. Это может включать в себя обучение коммуникации, управлению эмоциями, решению конфликтов и т.д.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

3. Поддержка психолога и специалистов: обеспечение доступа к психологической поддержке и консультациям специалистов для подростков с ЗПР. Психологическая помощь может помочь им лучше понять свои эмоции, поведение и научиться справляться с ними.

4. Создание безопасной среды: организация безопасной и поддерживающей среды для подростков с ЗПР, где они могут чувствовать себя комфортно и защищенными. Это поможет им лучше адаптироваться и избегать девиантного поведения.

5. Обучение родителей и опекунов: проведение обучающих программ для родителей и опекунов подростков с ЗПР, чтобы им помочь лучше понимать особенности своих детей и уметь поддерживать их в развитии.

6. Создание инклюзивных образовательных программ: разработка инклюзивных образовательных программ, которые учитывают потребности подростков с ЗПР и обеспечивают им равные возможности для обучения и социализации.

7. Мониторинг и оценка: важно регулярно отслеживать прогресс подростков с ЗПР, выявлять возможные проблемы или изменения в поведении и своевременно реагировать на них.

Выводы. Таким образом, создание организационно-педагогических условий, подбор эффективных методов могут помочь в профилактике девиантного поведения у подростков с задержкой психического развития, создавая условия для их успешной адаптации и социализации.

Литература:

1. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.

2. Основы психокоррекционной работы с обучающимися с ОВЗ: учебное пособие: [16+] / Л. М. Крыжановская, О. Л. Гончарова, К. С. Кручинова, А. А. Махова. – Москва: Владос, 2018. – 377 с.: табл. – (Инклюзивное образование). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=486114>.

3. Социальная педагогика: учебник для вузов / В. И. Загвязинский [и др.]; под редакцией В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 448 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-01310-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/535707>.

4. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ.

5. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ.

6. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 07.06.2017) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

УДК: 37.013

К ПРОБЛЕМЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ВАРИАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОСВАИВАЮЩИХ ОСНОВНУЮ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ

Мошнина Ольга Васильевна,
Аспирант ГАОУ ВО «Московский государственный педагогический университет»,
учитель-логопед ГБОУ «Школа № 480 им. В. В. Талалихина»,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

г. Москва

Научный руководитель: Волковская Татьяна Николаевна,
доктор психологических наук, профессор, доцент,
ГАОУ ВО «Московский государственный педагогический университет»,
г. Москва

Аннотация. В статье представлено описание инновационной методики, направленной на выявление вариативных трудностей в обучении у младших школьников, осваивающих основную общеобразовательную программу. Описаны типологические варианты младших школьников с трудностями в обучении, выявленные на основе изучения наиболее прогностически значимых критериев, определяющих результативность обучения; сформулированы трудности в обучении, характерные для каждого типа обучающихся; определены направления дальнейшей дифференцированной стратегии психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: младшие школьники, дети с трудностями в обучении, вариативные трудности обучения, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation: The article presents an innovative methodology aimed at identifying variational difficulties in learning among younger students who are mastering the basic general education program. The material describes typological variations of younger students with learning difficulties, identified based on the study of the most prognostically significant criteria determining the effectiveness of learning; learning difficulties characteristic of each type of learners are formulated; directions for further differentiated strategies of psychological and pedagogical support are determined.

Keywords: children with learning difficulties, variational learning difficulties, psychological–pedagogical support.

Введение. Современное российское образование развивает и совершенствует формы, содержание, технологии обучения и воспитания, уделяет особое внимание развитию инклюзивного обучения. Значимым педагогическим решением является возможность учитывать потребности обучающихся, осваивающих основную общеобразовательную программу, и в зависимости от их специфики, моделировать образовательную траекторию и способы педагогической поддержки (Е.А. Екжанова, Н.М. Назарова, И.Ю. Левченко, И.А. Коробейников и др.).

Однако, в настоящее время встречаются обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развития и адаптации. Чаще всего проблема обращает на себя внимание на начальном этапе образования.

В начальной школе, часть обучающихся, имеющих наиболее выраженные нарушения развития, получают статус «дети с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) и обучаются по адаптированным образовательным программам. Вне коррекционно-образовательного процесса остаются обучающиеся, которые, не обнаруживают классических форм нарушений развития, но в силу причин биологического или социального характера, имеют парциальные психофизиологические недостатки, обуславливающие трудности овладения школьной программой. В образовательной практике этих детей относят к группе педагогического риска, условно обозначая как «дети с трудностями в обучении» (Г.Ф. Кумарина, Н.М. Назарова, С.Г. Шевченко и др.). Рост числа «детей с трудностями в обучении» отмечают многие педагоги, в том числе Е.В. Новикова, Э.М. Александровская, И.А. Коробейников. В этой связи задача максимально раннего выявления обучающихся с трудностями в обучении, а также определения объема и степени выраженности вариативных

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

трудностей, с целью проектирование и реализации адресной помощи, стоит наиболее остро. Значимая роль в решении этой задачи отводится психолого-педагогическому консилиуму (ППк).

Согласно нормативно-правовому обеспечению («Примерное Положение о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» № Р-93, утвержденном распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 09.09 2019 г.) деятельность ППк включает диагностические и коррекционно-профилактические мероприятия.

Методический анализ показал, что диагностическая функция в работе консилиума с детьми группы педагогического риска реализуется недостаточно продуктивно, в основном по причине отсутствия научно обоснованного диагностического инструментария, отвечающего задачам первичной диагностики младших школьников.

Несмотря на большое количество различных методик, применяемых для обследования различных сторон личности и состояний младших школьников, существует явная недостаточность научно обоснованного и апробированного инструментария для решения задачи выявления вариативных трудностей в их обучении. Разработанная нами инновационная методика первичной диагностики младших школьников ставит своей целью способствовать оптимизации деятельности консилиума в реализации диагностической функции в отношении младших школьников с трудностями в обучении при проектировании дифференцированной стратегии психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Изложение основного материала исследования. «Методика выявления вариативных трудностей обучения у младших школьников». Методика предназначена для проведения первичной диагностики младших школьников в условиях общеобразовательной организации специалистами Психолого-педагогическим консилиумом (ППк). За основу взят системный подход, который изучает прогностически значимые показатели, определяющие успешность обучения – когнитивный, речевой и социокультурный компоненты психического развития обучающихся.

В силу определенных условий, рекомендуемым сроком ее реализации является конец первого или начало второго года обучения. В указанный период методика наиболее чувствительна к образовательной ситуации каждого обучающегося, позволяет установить вектор академической успешности и выявить предпосылки возникновения трудностей в обучении.

Методика реализуется поэтапно.

На первом этапе (скрининг) диагностическая задача ориентирована на выявление из общего состава обучающихся начальных классов детей «группы риска» по школьной успеваемости. На данном этапе центром предлагаемой методики является авторская скрининговая анкета, адресованная педагогам, которая состоит из 25 вопросов с вариантами ответов по каждому, а также разработанным авторским подходом к обработке протоколов и интерпретации результатов. Скрининговая анкета отвечает общей стратегии поиска и анализирует состояние по когнитивному, речевому, социокультурному профилям.

Ожидаемым результатом первого этапа является разграничение младших школьников на основе учета типа успешности обучения: обучающиеся «с абсолютной школьной успеваемостью»; «с положительной школьной успеваемостью»; «с вариативной школьной успеваемостью»; «с недостаточной школьной успеваемостью»; «с негативной школьной успеваемостью». Такая дифференциация определяет дальнейшую стратегию изучения ребенка в рамках, следующих диагностических маршрутов.

На данном этапе диагностики особое внимание ППк привлекают обучающиеся 3 типов: «с негативной школьной успеваемостью», «с недостаточной школьной успеваемостью» и «с вариативной школьной успеваемостью».

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Дети «с негативной школьной успеваемостью» характеризуются значительными и стойкими трудностями в обучении. Они не могут продуктивно обучаться по общеобразовательной программе без организации специальных образовательных условий. ППк проводит нормативную и методическую работу для подготовки оснований для направления, обучающихся на консультацию в Психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) с целью получения статуса «обучающийся с ОВЗ» и определения особых образовательных потребностей и условий обучения.

Обучающихся «с недостаточной школьной успеваемостью» и «с вариативной школьной успеваемостью» с учетом нерезкой выраженности нарушений в развитии и отсутствии основания для направления на ПМПК, остаются в зоне ответственности образовательной организации. Именно такие дети рассматриваются как «группа педагогического риска» и условно обозначаются как «дети с трудностями в обучении». Дальнейшая работа с ними строится на основании анализа состояний, ведущих к вариативным трудностям школьной успеваемости, и последующей разработки рекомендаций по организации коррекционно-педагогического сопровождения.

Самый благоприятный результат диагностики демонстрируют обучающиеся с положительной школьной успеваемостью» и «с абсолютной школьной успеваемостью». В этом случае в зоне ответственности ППк остается систематический мониторинг и общее наблюдение за детьми с целью оказания своевременной помощи при возникновении осложнений в процессе обучения.

Общая стратегия психолого-педагогической диагностики предполагает проведение углубленной диагностики при негативных результатах скрининга (в нашем случае в виде анкетирования педагогов). Объективно, у обучающиеся с положительной школьной успеваемостью нет оснований для направления на 2 этап обследования. Однако, мы рекомендуем включить во 2 этап и этих детей. Это обусловлено потребностью объективизации данных, полученных по результатам скрининга, так как практический опыт показывает недостаточную готовность педагогов начальных классов к объективной оценке уровня успешности учащихся в освоении основных общеобразовательных программ. Использование валидных методик позволит более объективно оценить их статус детей данных групп.

Второй этап первичной диагностики решает задачу определения вариативных трудностей обучения у детей с разными типами школьной неуспеваемости и подтверждения объективности данных скрининг – анкеты. Он реализуется с использованием разработанной нами диагностической программы углубленной диагностики базовых параметров скрининга (познавательные процессы, речевые навыки, социокультурные компетенции). Изучение когнитивного компонента раскрывает особенности внимания, восприятия, памяти, мышления, а также математических представлений. Исследование речевого развития позволяет установить уровень устно-речевых предпосылок и операциональных компонентов письменной речи. Изучение социокультурных предпосылок развития объясняет социокультурные и культурно-поведенческие стереотипы.

Использование профильного подхода к анализу трудностей в обучении позволяет выявить различия в структуре, степени выраженности и устойчивости нарушений когнитивного, речевого и социокультурных компонентов в психическом развитии младшего школьника.

Вариативность характера проблем, обуславливающих трудности обучения, служит основанием для выделения групп учащихся схожих по типичным проявлениям совокупной картины школьной неуспеваемости. Учет особенностей проявлений трудностей в обучении имеет как диагностическое, так и прогностическое значение, определяя дифференцированный подход к проектированию рекомендаций дальнейшего психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Нами выделены типологические варианты младших школьников с трудностями в обучении:

«Стойко неуспевающие» школьники». К данному типу относятся школьники, которые не могут освоить основную общеобразовательную программу в стандартных условиях с соблюдением темпа и качества обучения. Это значительная в количественном выражении группа, к которой относятся около 25% всех школьников, по большей части – ученики первого года обучения. Дети характеризуются поведенческими или/и эмоциональными, мотивационными, волевыми, отклонениями. Позиция «школьника не сформирована».

Дети имеют выраженную совокупную недостаточность познавательного, речевого и социокультурного профилей, что приводит к дефициту возможностей для успешного освоения общеобразовательной программы, полноценного развития и успешной адаптации.

Объективным средством выявления слабоуспевающих школьников является логопедическое или социально-поведенческое обследование. Оценка педагогов часто предвзята, адекватна в 60% случаях, в 40% – ошибочна и завышается.

Обучающиеся характеризуются рядом трудностей. Прежде всего обращают на себя внимания особенности общего образовательного характера, а именно: школьная дезадаптация, темповое отставание в обучении, минимальное качество и несоответствие результатов требованиям ФГОС. Профильные проблемы указывают на конкретные нарушения. Проблемы когнитивной сферы проявляются несформированностью внимания, ограниченностью восприятия и критически низким объемом памяти, недостаточным запасом знаний, умений и навыков, нарушением мышления. В речи присутствуют трудности при обучении и автоматизации процессов письма и чтения, низкий уровень читательской грамотности, невозможность выполнения морфемных, фонетических, морфологических операций и лексико-грамматических упражнений. Проблемы встречаются и в социокультурной сфере, к ним относятся ограниченность коллективного взаимодействия и неадекватность способов и форм коммуникации. К сожалению, не смотря на выраженный характер проблем, «стойко неуспевающие школьники» не всегда своевременно выявляются педагогами, углублённая диагностика включает значительно большие возможности для выявления «стойко неуспевающих школьников». Таким детям рекомендуется консультация ПМПК с целью получения статуса «обучающийся с ОВЗ» и определения особых образовательных потребностей.

«Дети с трудностями в обучении». Школьники, которые ограниченно осваивают основную общеобразовательную программу в стандартных условиях. Это многочисленная группа, к которой относятся более 50% всех детей. Психолого-педагогическая работа с обучающимися затруднена в силу того, что:

– обучающиеся относительно благополучно справляются с определенными учебными дисциплинами, владеют некоторым запасом ЗУН, соблюдают социальные и поведенческие стандарты. Однако, с увеличением образовательной нагрузки и усложнением материала значительно снижается продуктивность их образовательной деятельности.

– в настоящий момент в педагогической практике нет методик для выявления детей данной группы (логопедические и социально-поведенческие обследования нечувствительны, педагогическая оценка объективно только в половине случаев). Обучающихся выявляет академическое оценивание, начиная от 2 класса и выше.

Трудности в обучении включает проблемы общего образовательного характера (недостаточное качество освоения и не соответствие результатов требованиям ФГОС; неустойчивость к нагрузке и усложнению материала; зависимость от внешних источников получения информации; несамостоятельность в учебной деятельности). А также конкретные профильные направления, среди которых негрубые когнитивные нарушения (ограниченность восприятия, низкий объем памяти; запас знаний, умений и навыков не

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

удовлетворяет потребности обучения; недостаточность мышления); недостатки речи (нарушенное звукопроизношение, фонетико-Фонематическое недоразвитие, лексико-грамматические дефициты). Социокультурное поведение соответствует норме, но дети допускают ошибки в речевом поведении.

Индивидуальные возможности младших школьников с трудностями в обучении ограничены, что отражается на процессе обучения и качестве знаний, а также является основанием для оказания им психолого-педагогической помощи, следовательно, обучающиеся являются субъектом ППк.

«Дети с парциальными трудностями в обучении». Это сравнительно «успевающие» школьники, чья личность относительно гармонично сформирована и развита, в образовательной деятельности успешны. При видимом благополучии, в учебе возникают периодические затруднения, чаще всего совпадающие с периодами интенсивной образовательной деятельности, нагрузки. Дети не справляются равно положительно с объемом нагрузки и разнообразием задач, а качество освоения программного материала нестабильно. К данной группе относится около 15% школьников, большая часть из которых – ученики второго года.

Профили показывают достаточный уровень функциональности, но имеют фрагментарные недостатки.

Логопедические и социально-поведенческие не могут проявить особенности обучающихся и указать на периодические затруднения, поскольку тестирования показывают высокие результаты. Педагогическое оценивание объективно в 50% случаев, а в 50% – занижается.

Трудности общеобразовательного характера проявляются в неустойчивости к учебной нагрузке, нестабильности качества освоения знаний, что приводит к невозможности достичь абсолютных образовательных результатов. Конкретные направления проявляют недостатки когнитивного (средней функциональностью процессов, недостаточностью памяти), речевого (трудностями в применении накопленных знаний в т.ч. правил) и социокультурного (нехваткой речевых стереотипов) профилей. Поскольку характер затруднений периодический, то обучающиеся нуждаются в направленной психолого-педагогической помощи и являются субъектами ППк.

«Дети с ситуативными трудностями в обучении». Это успешные и развитые обучающиеся: позиция школьника устойчивая, условия учебного процесса соблюдают, требования выполняют, обладают потенциалом для развития и потенциалом для совершенствования. Справляются с интенсивной образовательной нагрузкой и демонстрируют стабильно высокое качество освоения программного материала. В силу различных причин (болезнь, национальные особенности и др.) дети испытывают отдельные пробелы в ЗУН, которые восполняют самостоятельно или при минимальной педагогической помощи. К данной группе относятся около 5% школьников 2 года обучения.

Когнитивный, речевой и социокультурные профили сформированы и высоко функциональны.

Школьники заметны при академическом оценивании и показывают высокие результаты при логопедических и социально-поведенческих тестированиях. Выявление конкретных незнаний или ошибок не является целесообразным, поскольку зависит от личности каждого ребенка. Обучающиеся не являются субъектами ППк.

Предлагаемая методика была апробирована нами в 2022–2024 учебных годах. Полученные данные подтвердили релевантность и валидность данной методической разработки.

Выводы. Разработанная методика позволила провести изучение младших школьников, осваивающих основную общеобразовательную программу в условиях общеобразовательной

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

организации, на предмет наличия у них вариативных трудностей в обучении. Исследование выявило неоднородность обучающихся и показало, что вариативные трудности в обучении присутствуют у всех детей на начальном этапе обучения.

Степень выраженности и объем и характер образовательных трудностей затрагивает познавательный, речевой и социокультурные компоненты психического развития детей. Результаты исследования показали, что риск возникновения трудностей в обучении тем больше, чем более выражен когнитивный дефицит.

Методика позволила получить экспериментальные данные и выделить четыре группы младших школьников в зависимости от степени выраженности вариативных трудностей, а также формализовать конкретные трудности в обучении, характерные для каждого типа.

Особо обращает на себя тот факт, что более 55% младших школьников составляют особую педагогическую группу – «дети с трудностями в обучении». Индивидуальное психофизиологическое состояние детей вариативно, всегда отражается на учебном процессе и в большинстве случаев приводит к нестабильной учебной деятельности, часто – к неуспеваемости. Дети характеризуются различными трудностями в обучении. Школьникам необходимо психолого-педагогическое сопровождение со стороны ППк.

Отдельно следует указать на совокупное количество обучающихся, находящимся в зоне ответственности ППк. Около 70% от общего числа школьников требуют помощи со стороны консилиума (это «дети с трудностями в обучении» и «дети с парциальными трудностями в обучении»).

Выявленные вариативные трудности в обучении в рамках типологических вариантов групп, определяют специфику образовательных потребностей в учебной деятельности и могут выступать базой для разработки системы сопровождения в процессе обучения и воспитания младших школьников. Учет вариативных трудностей в обучении обеспечивает возможность разработки и реализации дифференцированного подхода к проектированию психолого-педагогического сопровождения по нивелированию образовательных проблем младших школьников.

Литература:

1. Волковская Т. Н. Организационно-методические аспекты психодиагностической работы в системе психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития / Т. Н. Волковская // *Коррекционная педагогика: теория и практика.* – 2009. – №6. – С. 45.
2. Волковская Т. Н. К проблеме совершенствования диагностических методов выявления причин нарушения письма и чтения у учащихся начальных классов / Т. Н. Волковская // *Школьный логопед.* – 2021. – №2 (78). – С. 4–9.
3. Екжанова Е. А. Методика исследования готовности детей к школьному обучению: методика и технология психолого-педагогической работы на основе использования диагностико-прогностического скрининга.: науч.-метод. пособие / Е. А. Екжанова. – СПб.: Каро, 2007. – 79 с.: табл.
4. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация: монография / Коробейников И. А. – Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 192 с.
5. Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
6. Мошина О. В. Скрининговый метод как эффективный инструмент диагностической работы психолого-педагогического консилиума образовательной организации по выявлению младших школьников с трудностями в обучении / О. В. Мошина // *Педагогика. Вопросы теории и практики.* – 2023. – Том 8. – Выпуск 8. – С. 863–870.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

7. Назарова Н. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с.

УДК: 376.1

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗРР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Новикова Алёна Дмитриевна,
обучающаяся 2-го курса магистратуры,
направление подготовки 44.04.01. «Педагогическое образование»
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,
г. Коломна

Научный руководитель: Климченко Ирина Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры НДиСО,
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,
г. Коломна

Аннотация: в данной статье рассматриваются подходы, которые, по нашему мнению, являются наиболее продуктивными при работе с детьми с ОВЗ на уроках английского языка. Основной целью статьи является описание аспектов дифференцированного подхода, которые позволят учителю успешно работать над коррекцией у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: дифференцированный подход, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, дети с ОВЗ.

Annotation: this article examines the approaches, in our opinion, are most productive when we are working with children with special needs in English classes. The main goal of the article is to describe aspects of a differentiated approach that will allow the teacher to work successfully on correction in children with НИА.

Keywords: differentiated approach, students with special educational needs, children with НИА, special needs.

Введение. В современные образовательные учреждения внедряется и совершенствуется комплексная система коррекционно-развивающего обучения, призванная оказать поддержку детям, испытывающим трудности в освоении учебных программ, адаптации к школе и социуму. К сожалению, число детей с различными нарушениями в развитии неуклонно растет, достигая около 30% поступающих в школу. Факторами, способствующими этому, являются заболевания головного мозга, психологический дискомфорт (тревожность, конфликты в семье), неблагоприятные семейные условия, неблагоприятная экологическая обстановка. Следствием нарушенного психического развития часто становится задержка речевого развития (ЗРР). Хотя дефект, как правило, обратимый, его распространенность вызывает серьезную озабоченность, требуя эффективных мер педагогической поддержки.

Изложение основного материала исследования. На протяжении многих лет педагоги и психологи занимаются разработкой образовательных систем, способных обеспечить максимальное развитие учащихся с учетом их индивидуальных особенностей и потребностей общества. В коррекционно-развивающих классах таким предметом, как английский язык,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

часто воспринимается как недостижимая высота. Языковой барьер, непонимание материала вызывают страх и отторжение у детей уже на первых занятиях. Поэтому для педагогов, работающих с детьми, имеющими задержку речевого развития, крайне важно с самого начала выбрать правильные методики обучения, облегчающие учебный процесс.

Одним из основных принципов, используемых в коррекционно-развивающем обучении, является дифференцированный подход. Его суть заключается в разделении класса на группы, составленные в соответствии с учебными возможностями учеников. При этом каждая группа работает в собственном темпе, осваивая знания и умения в своем варианте. Одновременно создаются условия, способствующие эффективному усвоению материала отдельными учащимися [2, с. 45].

В рамках дифференцированного подхода выделяют четыре основных этапа организации учебной деятельности:

1. Диагностический этап: педагог определяет уровень подготовки учащихся, выявляет индивидуальные особенности и трудности, составляет соответствующие группы.

2. Этап планирования: на основании диагностики разрабатываются индивидуальные учебные планы и программы для каждой группы, подбираются учебные материалы и методики.

3. Этап реализации: учебный процесс организуется в соответствии с индивидуальными планами и программами. Группы работают в своем темпе, используя разнообразные формы и методы обучения.

4. Этап контроля и корректировки: проводится регулярная оценка успеваемости учащихся, анализируются результаты, при необходимости вносятся коррективы в учебный процесс.

Реализация дифференцированного подхода в школах позволяет:

- Учитывать индивидуальные особенности учащихся: каждая группа получает задания, соответствующие ее уровню подготовки и способностям.

- Обеспечить оптимальный темп обучения: ученики работают в своем темпе, избегая перегрузки или отставания.

- Создать благоприятную образовательную среду: дети не испытывают дискомфорта или напряжения, связанных с несоответствием учебного материала их возможностям.

- Повысить мотивацию к обучению: ученики понимают, что материал доступен лично им, что повышает их интерес и желание изучать язык.

- Повысить эффективность обучения: дифференцированный подход способствует более качественному усвоению знаний и развитию навыков.

Одним из ключевых аспектов дифференцированного подхода является правильный подбор методов обучения. Для детей с задержкой речевого развития используются:

- Наглядные методы: использование иллюстраций, схем, таблиц для представления информации.

- Практические методы: выполнение упражнений, ролевых игр, проектов для отработки языковых навыков.

- Игровые методы: использование игр для создания непринужденной и увлекательной среды обучения.

- Проблемные методы: постановка перед учениками проблемных ситуаций, поиск их решений с целью стимулирования мышления.

- Индивидуальные методы: работа с отдельными учениками над их индивидуальными потребностями и трудностями.

В педагогической практике давно признана необходимость дифференцированного подхода в обучении, одним из основоположников которого был великий русский педагог К.Д. Ушинский. Он отмечал, что разделение класса на группы, где одни сильнее других, не

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

только не вредит, но и приносит пользу, если педагог умело распределяет задания между группами [1, с. 47].

Целью дифференцированного обучения является создание условий для усвоения учебного материала каждым учеником в соответствии с его индивидуальными способностями, возможностями и интересами. При этом важно поддерживать у всех учащихся положительный настрой к обучению и готовность к активной мыслительной деятельности вне зависимости от уровня их подготовки.

Одним из эффективных педагогических методов, способствующих поддержанию интереса и мотивации учащихся, является занимательность. Занимательность подразумевает использование приемов и материалов, которые вызывают эмоциональный отклик у учеников, создают положительную атмосферу, стимулируют познавательную активность и способствуют формированию внутренней мотивации к обучению.

Однако следует учитывать, что в условиях современного образования перед учителями стоит сложная задача: обеспечить усвоение базового уровня знаний всеми учащимися, при этом количество часов, отводимое на изучение каждого предмета, является одинаковым для всех учащихся класса. Между тем, все дети разные, и это разнообразие проявляется не только в их способностях к изучению конкретного предмета, но и в различных типах восприятия и освоения учебного материала.

Например, в преподавании английского языка дети с хорошо развитой слуховой памятью могут легко воспринимать на слух иностранную речь, в то время как у детей с ярко выраженным зрительным восприятием образная память лучше развита, и им требуется больше визуальных опорных материалов. Кроме того, в классе могут быть дети, пропустившие занятия по болезни, не понявшие объяснение учителя или не выполнившие домашние задания, что приводит к отставанию в освоении программы и, как следствие, к неудовлетворительным оценкам.

В связи с этим перед учителем стоит задача организовать учебный процесс таким образом, чтобы учесть индивидуальные особенности учащихся, поддержать их стремление к успеху и обеспечить им возможность достижения положительных результатов.

Одним из инструментов дифференцированного обучения является использование различных типов заданий с учетом уровня подготовки учеников. Для сильных учеников можно предложить более сложные и творческие задачи, которые будут развивать их критическое мышление и стимулировать к дальнейшему углублению в предмет. Для более слабых учеников можно использовать задания, направленные на отработку базовых навыков и восполнение пробелов в знаниях [4, с. 19].

Другой важной составляющей дифференцированного обучения является применение индивидуальных учебных планов. Учитель может составить индивидуальный план для каждого ученика, исходя из его потребностей, темпа освоения материала и целей. В индивидуальном плане могут быть указаны конкретные задания, сроки их выполнения, критерии оценки и рекомендации по дальнейшему развитию.

Немаловажную роль в дифференцированном обучении играет создание благоприятной учебной среды. Это подразумевает создание атмосферы уважения, поддержки и сотрудничества в классе, где каждый ученик чувствует себя комфортно и получает необходимую ему помощь. Для поддержания такой атмосферы учитель может использовать групповые формы работы, взаимное обучение и другие методы, которые позволяют ученикам обмениваться знаниями и опытом.

В преподавании английского языка особое значение имеет использование аутентичных материалов, которые позволяют учащимся познакомиться с реальным языком и погрузиться в иноязычную среду. При этом подбор материалов следует осуществлять с учетом уровня подготовки учащихся. Например, для начинающих учеников можно использовать простые

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

тексты, адаптированные диалоги и видеоматериалы, а для более продвинутых учеников – оригинальные тексты из художественной литературы, статьи из СМИ и документальные фильмы.

Также для дифференцированного обучения можно использовать современные образовательные технологии. Например, использование электронных учебников, интерактивных досок и облачных платформ позволяет учителям предоставлять ученикам персонализированные задания, отслеживать их прогресс и давать индивидуальную обратную связь.

Дифференциация в обучении предполагает разделение учеников на группы по различным критериям для предоставления им заданий, соответствующих их способностям и уровню подготовки. Существует несколько способов дифференциации:

1. По содержанию учебных заданий:

– По уровню творчества: задания могут быть репродуктивными (на воспроизведение информации) или творческими (требующими применения знаний в новых ситуациях).

– По уровню трудности: задания могут быть легкими, средними или сложными по сложности выполнения.

– По объему: задания могут различаться по количеству вопросов, упражнений или объему текста.

2. По способу организации деятельности:

– По степени самостоятельности: некоторые ученики могут выполнять задания полностью самостоятельно, другим требуется частичная помощь, третьим – значительная поддержка учителя.

– По степени и характеру помощи: помощь может быть устной (подсказки, наводящие вопросы), визуальной (схемы, таблицы) или практической (совместное выполнение части задания).

– По характеру учебных действий: некоторые задания требуют чтения и анализа текста, другие – выполнения расчетов, экспериментов или моделирования.

3. Использование дифференциации на различных этапах обучения:

– При объяснении нового материала учитель может давать различные примеры и уровни объяснения для разных групп.

– При выполнении практических заданий задания дифференцируются по вышеперечисленным критериям.

– При контроле знаний могут использоваться разноуровневые тесты, задания на выбор, защита проектов и др.

При использовании дифференциации важна обратная связь и гибкое изменение состава групп. На основе диагностического контроля учитель фиксирует ошибки, затруднения и динамику развития каждого ученика. В соответствии с этим состав групп может периодически меняться, а характер дифференцированных заданий – усложняться или упрощаться. Таким образом, по мере усвоения материала ученики продвигаются вперед в своем развитии.

Следует учитывать некоторые особенности дифференцированного обучения:

– Его лучше проводить в разнородном (гетерогенном) классе, где разный интеллектуальный уровень учащихся будет способствовать их взаимному развитию.

– Важно не просто натаскивать учеников на решение конкретных задач, а устранять причины возникающих трудностей в понимании материала.

– Учителю необходима система педагогической диагностики для определения уровня развития каждого ребенка и формирования у него навыков учебной деятельности.

– Необходимы дополнительные дидактические материалы для своевременного устранения пробелов в знаниях.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– Обязательно создание благоприятной атмосферы на уроках, подбор интересной дополнительной информации для развития общей культуры и эрудиции учащихся.

Дифференцированный подход обеспечивает индивидуализацию обучения, мотивирует учеников разного уровня подготовки, позволяет избежать перегрузки сильных и недогрузки слабых учащихся. Это требует значительных усилий от учителя, но приносит ощутимые результаты в достижении целей образования.

Следует отметить, что недостаточное развитие навыков устной речи не только влияет на способность учащихся выражать свои мысли, но и затрудняет понимание речи других людей, которая построена в соответствии с нормами произношения. В этом случае между говорящими (или передающим и слушающим) отсутствует необходимое совпадение элементов общения. Услышанные звуки не ассоциируются со звуковой базой самих учащихся и, следовательно, не имеют для них никакого смыслового значения.

При формировании навыков устной речи с использованием дифференцированного подхода необходимо включить следующие компоненты [5, с. 74]:

1. Обильное аудирование иностранной речи. С первых занятий учитель должен вести урок на изучаемом языке. Как правило, его высказывания обусловлены учебной ситуацией. Фразы, понимание которых может вызвать трудности, переводятся на родной язык целиком.

2. Систематическая фонетическая зарядка. В течение первых 40–50 уроков ее необходимо проводить обязательно, затем она планируется 1 раз в неделю, а начиная с 3 года обучения – по мере необходимости. Время – 3–8 минут, в зависимости от отрабатываемого звука и уровня обучения.

3. Лабораторные упражнения. Они проводятся в специализированном классе, где каждый учащийся имеет изолированное в звуковом отношении место. Упражнения выполняются с использованием технических средств обучения и предусматривают наличие эталонов, ключей и средств для самоконтроля. Они предполагают индивидуальную работу учащихся, что крайне важно. Это наиболее перспективный подход.

В свою очередь, благодаря современным технологиям, для самоконтроля и самооценки своих навыков произношения ученик может записывать на диктофон или смартфон свое чтение текстов, беседы по пройденным темам, диалоги по описанию ситуаций, чтение стихотворений и сравнивать их с заранее записанной речью диктора или носителя языка.

Кроме того, эффективным методом формирования навыков устной речи является использование аутентичных аудио– и видеоматериалов, таких как песни, фильмы, подкасты и интервью на изучаемом языке. Они позволяют учащимся погрузиться в языковую среду и улучшить свои навыки аудирования и произношения.

Также следует поощрять учащихся к активному общению на изучаемом языке во время урока и вне его, организовывая ролевые игры, дискуссии, презентации и другие виды коммуникативной деятельности.

Выводы. Применение дифференцированного подхода с использованием разнообразных методов и технологий, включая современные цифровые средства, позволяет эффективно развивать навыки устной речи у обучающихся, в том числе с задержкой речевого развития.

Литература:

1. Бабкина Н. В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляция у младших школьников / Н. В. Бабкина // Дефектология. – 2002.
2. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер // Хрестоматия по психологии: учебное пособие / Ред. А.В. Петровский; Сост. В.В. Мироненко. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Москва: Просвещение, 1987.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

4. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пос. для студ. сред. пед. уч. заведений. / Под ред. Б. П. Пузанова. – 3-е изд., доп. – М.: Академия, 1999. – 160 с.

5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И Пассов. – 2 издание – М.: Просвещение, 1991.

УДК: 376

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Оноприенко Дарья Викторовна,
обучающаяся 4 курса, направление подготовки
44.03.02. «Психолого-педагогическое образование»,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Научный руководитель: Моцовкина Елена Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. В статье исследованы межличностные отношения младших школьников с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: младшие школьники с ОВЗ, межличностные отношения, инклюзивная образовательная среда.

Annotation. Interpersonal relations of younger schoolchildren with HIA in an inclusive educational environment are investigated.

Keywords: junior schoolchildren with HIA, interpersonal relations, inclusive educational environment.

Введение. Человек, по своей природе, является социальным существом. Ему необходимо общение с другими людьми и активное взаимодействие в социальной среде для своего развития как личности. Важно отметить, что межличностные отношения начинают формироваться ещё с детства, но наиболее интенсивное развитие происходит в младшем школьном возрасте. В процессе эволюции образования были разработаны современные подходы к росту и обучению детей с ограниченными возможностями. Большинство инноваций было внесено учителями, однако родители также сыграли важную роль в этом процессе. Они настаивали на включении детей с ограниченными возможностями в образовательную среду. Постепенно общество начало осознавать важность интеграции "особых" детей в образовательный процесс. В настоящее время в обучении младшим школьникам все большее распространение получает инклюзия, которая является продолжением идей интегративного образования. Инклюзивный подход подразумевает создание условий, в которых дети с ограниченными возможностями могут полноценно участвовать в образовательном процессе вместе с остальными учениками. Он нацелен на создание равных возможностей для всех детей, независимо от их особенностей. Реализация инклюзивного образования требует

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

сотрудничества между учителями, родителями и специалистами, чтобы создать подходящую обучающую среду для каждого ребенка. Это может включать адаптацию учебных программ, использование специальных методик и поддержку социальной адаптации. Основная идея заключается в том, чтобы каждому ребенку было предоставлено право на образование и возможность развиваться в соответствии со своими способностями.

Так, Н. Н. Малофеев считал, что инклюзивное образование – это процесс совместного воспитания и обучения нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья. Он предполагал, что в процессе инклюзивного образования, дети с ограниченными возможностями здоровья добьются значительных успехов в социальной адаптации [4, с. 322].

Если углубиться в межличностные отношения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде, невозможно обойти вниманием те различия, которые существуют в одной и той же системе инклюзивного образования в России и за рубежом. На современном этапе развития инклюзивного образования в мире Россия выделяется среди других стран. Наше общество только учится принимать инклюзию в той форме, в которой она должна быть. Как показывает опыт зарубежных стран, инклюзивное образование основано на толерантности, понимании, сочувствии и принятии ребенка с ограниченными возможностями здоровья в обществе, с созданием для него необходимых условий. Сегодня наше общество дает недостаточно детям с ОВЗ, начиная от материально-технической базы до общественного признания [5, с. 74].

Основной задачей инклюзивного образования является социальная адаптация детей с ограниченными возможностями. Однако взаимодействие учащихся не всегда оказывает положительное влияние на учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала исследования. Межличностные отношения младших школьников регулируются не только самими учениками, но и учителем и родителями. Учитель выступает в роли посредника и проводника социально-культурных ценностей, устанавливая нормы общения и взаимодействия в классе. Он играет ключевую роль в интеграции учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Дети младшего школьного возраста могут проявлять любопытство или даже отторжение по отношению к ребенку с ОВЗ. Учитель должен приложить максимум усилий для формирования толерантного и уважительного отношения к «особенным» детям. Необходимо разъяснить ученикам, что особенности развития их одноклассника не являются его виной, и установить правила поведения, основанные на взаимоуважении. Задача учителя – создать в классе благоприятную атмосферу, где каждый ребенок чувствует себя принятым и защищенным.

Информирование младших школьников обо всех особенностях инклюзивного образования и совместных занятиях с ребенком с ОВЗ должно происходить задолго до начала образовательного процесса. Младшие школьники, имеют возможность изменять поведенческие особенности, и положительно относятся к людям с ограниченными возможностями здоровья. Прежде всего, необходимо провести ликбез по этому вопросу с родителями, разъясняя все тонкости этого процесса, а затем постепенно объясняя его самим ученикам.

Родители также играют значительную роль в формировании отношения детей к ОВЗ. Они должны обеспечить детям возможность общения с ребятами из разных социальных групп, включая детей с особенностями развития. Открытый диалог о разнообразии и толерантности в семье закладывает прочную основу для формирования гуманистического мировоззрения. Позитивный пример и поддержка со стороны родителей дают детям уверенность в том, что они могут безопасно и комфортно общаться с «другими».

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

В дополнение к роли учителя и родителей, на отношения младших школьников оказывают влияние сверстники. Дети часто устанавливают иерархию внутри своей группы, где определяются социальные роли и статус. Ребенок с ОВЗ может оказаться в этом процессе в невыгодном положении, особенно если он не может соответствовать установленным нормам поведения и общения. Учителю важно следить за групповой динамикой и пресекать любые проявления буллинга или дискриминации. Социальная поддержка и принятие со стороны сверстников способствуют благополучию и развитию ребенка с ОВЗ. В позитивной среде он может почувствовать свою ценность и раскрыть свой потенциал.

Дети с ОВЗ, как и их сверстники без ограничений здоровья, могут испытывать трудности с адаптацией к новым условиям. Осознав свою «особенность», они могут стать замкнутыми и отстраненными, что негативно сказывается на их социальном развитии. Для предотвращения подобных ситуаций важно формировать в учениках эмпатию и сострадание, объяснять, что дети с ОВЗ могут обладать уникальными способностями и талантами, делая упор на их сильные стороны [2, с. 334]. Совместные мероприятия, направленные на развитие сотрудничества и взаимопомощи, могут способствовать принятию и интеграции «особенных» детей в коллектив.

Для формирования межличностных отношений между детьми младшего школьного возраста и детьми с ограниченными возможностями здоровья можно использовать следующие игровые приемы, так как они направлены на развитие навыков конструктивного общения, умения получать удовольствие от общения, умения слушать и слышать другого человека, умения действовать сообща:

– Дидактическая игра «Интервью». Цель: развитие коммуникативных навыков, умения вступать в диалог. Эта игра помогает познакомиться с детьми, только что присоединившимися к группе, а также вовлечь в общение застенчивых детей. Описание: Детям предлагается выбрать ведущего, дети по очереди садятся на стул и отвечают на вопросы ведущего. Ведущий просит ребенка представиться по имени и фамилии, рассказать о том, с кем он живет, есть ли у него животные, какие у него хобби и т. д. Впервые роль ведущего берет на себя взрослый, предлагая детям пример диалога.

– Игра «Комплименты». Цель: развивать умение говорить другим приятные слова и отвечать на них, видеть в людях хорошие качества. Описание: Правило – не повторяться. Дети, глядя друг другу в глаза, желают соседу чего-то хорошего, хвалят, восхищаются и передают игрушку из рук в руки. Получатель кивает и говорит: «Спасибо, мне очень приятно».

– Развивающая игра «Одна буква». Цель: Развитие мышления, интеллекта, творческих способностей, способствует сплочению команды. Описание: Дети делятся на команды по пять человек. Задача каждой команды — придумать и записать как можно больше слов, используя одну заданную букву, в течение 10-15 минут. Побеждает та команда, которая придумает больше слов.

– Ролевая игра «Театр – экспромт». Цель: игра направлена на работу в команде, помогая решать трудности, связанные с застенчивостью. Развивает творческие способности, воображение и фантазию участников. Описание: Дети выбирают роль путем жеребьевки и без репетиции выполняют действия, по ходу чтения текста. Конечным результатом должна получиться небольшая сценка.

– Игра «Волшебный клубок». Цель: Развитие коммуникативных навыков, межличностных отношений. Описание: Участники игры садятся в круг, по команде ведущего передают между собой клубок шерстяных ниток и наматывают часть нити себе на палец, приговаривая следующее: «Меня зовут... Больше всего на свете мне нравится..., но мне не нравится... Я хочу с тобой дружить, потому что...» [5, с. 76].

Выводы. Таким образом, межличностные отношения младших школьников являются сложным и многомерным процессом, формирующимся под влиянием разнообразных

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

факторов. Важно, чтобы все участники этого процесса, включая учителей, родителей и сверстников, проявляли эмпатию, толерантность и уважение, создавая среду, в которой каждый ребенок чувствует себя принятым, поддерживаемым и способным к развитию. Инклюзивное образование реализует возможность каждого ребенка полноценно участвовать в школьной жизни, предоставляет ресурсы, предназначенные для содействия равенству детей с особыми образовательными потребностями и их участию во всех коллективных делах, а также фокусируется на развитии у всех людей необходимых способностей, необходимых для общения с детьми с ОВЗ [6, с. 135].

Литература:

1. Бочарникова О. А. Особенности межличностных отношений младших школьников с ОВЗ / О. А. Бочарникова // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, включенной в программу Всероссийского форума, Воронеж, 15 апреля 2020 года / Под редакцией М. В. Шакуровой. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. – С. 153-156.
2. Кудряшов К. В., Санькова А. А. Руководство и лидерство в управлении / К. В. Кудряшов, А. А. Санькова // Актуальные проблемы современной науки. Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Алушта, 2015. – С. 332–336.
3. Михальчи Е. В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для вузов / Е. В. Михальчи. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 172 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-16837-2. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/539870> (дата обращения: 22.04.2024).
4. Русинова С. В. Информационные технологии как средство формирования учебной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития к изучению предмета «Окружающий мир» / С. В. Русинова // Материалы XI Международной научно-практической конференции «Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект». – Ставрополь, 2015. – С. 320–324.
5. Русинова С. В. Социальная адаптация и реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья средствами спортивно-оздоровительной деятельности / С. В. Русинова // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Олимпийский Сочи: Социум. Культура. Личность». – 2013. – С. 72–77.
6. Сорокоумова С. Н. Психологические особенности инклюзивного обучения / С. Н. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12. – № 3. – 2010. – С. 134-136.

УДК: 159.973

МЕДИАТРАВМА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Отчерцова Вероника Олеговна,
обучающаяся 1-го курса магистратуры,
направление подготовки 37.04.01 «Психология»,
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»,
г. Херсон

Проботюк Людмила Олеговна,
ассистент кафедры психолого-педагогического и

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

специального образования,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. Рассмотрена суть возникновения феномена медиатравмы, а также его связь с пандемией COVID-19. Представлены актуальные статистические данные, доказывающие высокую зависимость современного человека от медиаисточников. Приведены результаты последних исследований, подтверждающих опасность развития медиатравмы. Рассмотрен высокий риск медиатравматизации лиц с ограниченными возможностями и умственной отсталостью.

Ключевые слова: медиатравма, ПТСР, тревога, СМИ, интернет, пандемия COVID-19.

Annotation. The essence of the emergence of the phenomenon of media trauma, as well as its connection with the COVID-19 pandemic, is considered. Current statistical data are presented that prove the high dependence of modern people on media sources. The results of recent studies confirming the danger of developing media trauma are presented. The high risk of media traumatization of persons with disabilities and mental retardation is considered.

Keywords: media trauma, PTSD, anxiety, media, Internet, COVID-19 pandemic.

Введение. На данный момент мы живем в необычайно опосредованный цифровыми технологиями и неопределенный исторический момент, который напрямую влияет на идеи и практики, связанные со здоровьем, болезнями и психологическим благополучием в целом. Культурные травмы, связанные с пандемией COVID-19, началом СВО, международными санкциями, огромны, разнообразны и продолжают разворачиваться, влияя на все сферы жизни, включая здоровье и благополучие. Травму, полученную от наблюдения за совокупными смертями, травмами и заболеваниями членов семьи и друзей, а также от личного опыта собственного заболевания или травм, непосредственно связанных с пандемией, стихийными бедствиями, террористическими атаками, невозможно переоценить. Карантинные и ограничительные мероприятия во время пандемии COVID-19 привели к появлению повышенной зависимости от цифровых медиа в сочетании с цунами потенциально вредного цифрового контента.

Изложение основного материала исследования. Медиатравмой можно считать вторичную травму, возникающую под интенсивным воздействием медиаконтента. Проявлениями медиатравмы могут быть тревога, сложности с преодолением трудностей, страх, чувством беспомощности, в некоторых случаях ПТСР. У детей медиатравма может проявляться страхом, тревогой, агрессией, проблемами со сном и поведенческими трудностями. Количество просмотренного контента усиливает силу травмирования и тяжесть его проявлений [3].

Так, А. Меек считает, что суть возникновения феномена медиатравмы состоит в том, что коллективная память и опыт могут быть травмирующими, и глубоко укоренилась в историческом развитии современных технологических медиа [6]. Сегодня это включает в себя переход от медиа-ландшафта, в котором доминируют вещательные СМИ, к медиа, сформированным цифровыми информационными сетями. Средства массовой информации транслируют «травмирующие» образы и рассказы о культурных травмах, которые могут вызывать чувство подавленности, скорби и памяти у целых народов или этнических групп. Эти образы и рассказы используются совместно и переживаются коллективно. Цифровые медиа еще больше усиливают этот процесс, позволяя фиксировать и распространять большее разнообразие интерпретаций и точек зрения. Такое увеличение количества изображений и

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

рассказов может привести к более сложному и разнообразному пониманию травмирующих событий и переживаний.

Независимо от того, индивидуальные или коллективные, средства массовой информации уже давно играют роль в распространении травмы в пространстве и времени. Согласно исследованию К. Stiles (2016) наскальных рисунков Ласко «Стрела мертвеца» во Франции, распространение травмы через изображение имеет долгую историю, которая может восходить даже к временам палеолита [2]. Достаточно сказать, что ряд искусствоведов и исследователей медиа задокументировали связь между искусством и травмой, например, «Гернику» Пикассо в качестве образца [6]. Начавшись в искусстве, в средствах массовой информации эти процессы достигли более широкого охвата. По мере того, как возможности средств массовой информации транслировать или воспроизводить опосредованный контент одновременно для больших групп населения усиливаются, растет и потенциал перенасыщения СМИ, способного спровоцировать опосредованную травму. Например, достаточно представить короткометражные новостные ленты о нацистских лагерях смерти или кадры с террористами в Крокус Сити Холле или видео с мест, по которым совершены ракетные удары.

Из результатов последних исследований становится ясно, что человеку не обязательно подвергаться непосредственному воздействию события, чтобы страдать от психологического стресса в результате этого события. Напротив, потребление средств массовой информации может стать одним из путей, по которому событие становится тревожным, особенно когда средства массовой информации, посвященные этому событию, просматриваются неоднократно [2].

Благодаря цифровой коммуникации эти процессы расширились в геометрической прогрессии. Одним из ярких примеров способности цифровых медиа распространять травмирующие культурные артефакты далеко за пределы оригинального печатного или телевизионного освещения являются оцифрованные видеозаписи падения башен или людей, прыгающих с огромной высоты разрушенных башен, от 11 сентября 2001 года. Кроме того, цифровые медиа предлагают значительно более широкое тиражирование и обмен потенциально травмирующим контентом. Помимо массового распространения информации от традиционных средств массовой информации к потребителю, цифровые коммуникации также позволили усилить травму, посредством процессов, включая интерактивность Web 2.0.

Поскольку связь между травмой и цифровыми ресурсами по своей сути парадоксальна и реляционна, слишком большой или слишком малый доступ к цифровым технологиям может подвергнуть человека более высокому риску цифровой травмы. Другими словами, различные виды цифровой травмы могут возникнуть либо в результате перенасыщения травмирующим опосредованным контентом, либо в результате исключения из цифровых ресурсов и навыков. Эти две стороны медали образуют парадокс цифровой травмы, в котором травма может возникнуть как у тех, кто перенасыщен токсичным цифровым контентом, так и у тех, у кого нет доступа к обильным цифровым ресурсам.

С. Chiaraluce и соавторы выдвинули теорию о двух конкретных путях возникновения травм, которые являются уникальными для цифровой эпохи и подчеркиваются событиями, связанными с пандемией COVID-19. Во время пандемии COVID-19 цифровые ресурсы взяли на себя расширенную роль спасательного круга для людей, находящихся в изоляции или отрезанных от личного общения и привычного образа жизни [2]. Для тех, кто пользуется цифровыми преимуществами, цифровые ресурсы и взаимодействие позволяют людям безопасно общаться и общаться с коллегами, друзьями, членами семьи и другими людьми, приобретать товары и удаленные услуги, получать доступ к образованию и безопасно взаимодействовать с государственными и муниципальными органами. Таким образом, люди, имеющие возможность воспользоваться цифровыми услугами, могли лучше защитить себя от

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

натиска вируса и изолирующего воздействия карантинных мер, принятых для предотвращения распространения вируса.

На протяжении всей пандемии было очевидно, что цифровые ресурсы служили спасательным кругом и важными механизмами выживания для людей в виде онлайн-групп поддержки и сетей сообществ, помогающих обеспечить безопасность основных ресурсов и услуг. Тем не менее, именно это изобилие привело к цифровому перенасыщению потенциально травмирующим контентом, которым бесконечно делятся и потребляют. Holman и соавторы утверждает, что для тех, кто обладает обильными цифровыми ресурсами, потенциально травмирующая информация о пандемии доступна по множеству каналов на постоянной основе в режиме реального времени, создавая основу для широкого распространения травмы даже среди людей, у которых мало непосредственных травматических переживаний [2].

Что касается перенасыщения цифровыми технологиями, на начало 2024 года в России насчитывалось 130,4 млн интернет-пользователей, 106 млн пользователей социальных-сетей, 90,4% населения страны имеют доступ к интернету [4]. В каждом доме обычно несколько телевизоров, телевизоры доступны в детских садах и школах, медицинских учреждениях, торговых центрах, заведениях питания и т.д. Среднестатистический россиянин проводит перед экраном 8 часов 20 минут ежедневно, при этом 3 часа 56 минут – перед экраном смартфона [7]. К сожалению, в России нет возрастной статистики пользователей цифровых технологий, однако подобные исследования велись в США и Великобритании, и, по полученным сведениям, дети разных возрастов проводят перед экранами от 7 до 8,5 часов ежедневно [7].

Даже до появления COVID-19 наблюдался постоянный рост потенциально вредного или тревожного опосредованного контента, что привело к появлению целых индустрий «модерации контента», которые «очищают» Интернет от различного тревожного контента, включая нежелательные изображения гениталий, детскую порнографию, обезглавливание и другие насильственные действия. С пандемией эти процессы стали еще более заметны [2].

Если это не модерируется саморефлексивным потреблением контента, люди, обладающие цифровыми ресурсами, могут легко оказаться в ловушке цифровых повторов жестоких, вредных и угрожающих кадров до точки перенасыщения. Цифровое перенасыщение может различаться по своему виду и масштабу, включая, помимо прочего, усталость от онлайн общения, подверженность неверной и дезинформации, а также усталость от стихийных бедствий, военных преступлений, сцен насилия и т.д. Когда люди потребляют вредный контент в избытке, они рискуют перенасытиться цифровыми технологиями и испытывать повышенный стресс или тревогу.

Другая крайность – это травма, которую переживают люди, находящиеся в невыгодном положении в сфере цифровых технологий. В отличие от вреда, причиняемого таким перенасыщением вредным контентом, травма цифрового исключения может быть вызвана нехваткой цифровых ресурсов. Около 10% населения России могут не иметь постоянного качественного доступа к цифровым ресурсам или навыков их эффективного использования [4], что лишает их прав на товары, услуги, образование и работу, которые всё больше уходят из оффлайн доступа в онлайн.

Эмоциональная сфера людей с ограниченными возможностями характеризуется эмоциональной сенситивностью и лабильностью с элементами тревоги и депрессированности, часто принимающих латентный характер со склонностью к хронизации; переживанием скуки, внутреннего конфликта между стремлением к самостоятельности и социальной зависимостью; переживанием одиночества, ностальгией по друзьям, ограничением чувственного круга восприятия окружающего мира и, как результат, нарастанием подозрительности и паранойяльной настроенности. Для когнитивной сферы инвалидов характерны ригидность суждений; монололизация мышления; склонность к сверхценным

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

образованиям, порой доходящим до бредовой настроенности; смещение хронотипа переживаний в прошлое и тревожно-ожидательная направленность их в будущее (болезнь, ущемление прав, смерть); переживание «культурного конфликта» между ранее усвоенными ценностями и образом жизни.

Обзорное исследование, проведенное Р. McNally и соавторами, свидетельствует о том, что люди с умственной отсталостью более уязвимы к психологическим травмам по сравнению с населением в целом. Существует несколько факторов, которые делают детей и взрослых с умственной отсталостью более уязвимыми к травматическому опыту и негативным последствиям, например, зависимость от других, ограниченные навыки эмоциональной регуляции и когнитивные проблемы, которые влияют на их способность распознавать риск. Реальность инвалидности сама по себе может быть травмирующей. В данном обзоре указано, что, по сравнению с другими представителями населения в целом, человеку с умственной отсталостью может быть сложнее оправиться от травмирующего события из-за ограничений в его способностях описывать свои переживания, находить и описывать связанные с ними эмоции и их проблемы с поиском свободы действий в собственной жизни [4].

V.L. Cardozo и соавторы, проводившие исследование в послевоенном Афганистане, пришли к выводу, что инвалиды имели более низкий уровень психического здоровья, и существовала значительная взаимосвязь между состоянием психического здоровья и травматическими событиями [1].

Таким образом, можно предположить, что люди с ограниченными возможностями и умственной отсталости более уязвимы перед медиатравмированием в силу своих эмоциональных и когнитивных особенностей, а также вследствие частой социальной изоляции и порой единственного контакта с окружающим миром через электронные устройства. Так как прослеживается прямая зависимость между количеством потребленного негативного контента и тяжестью проявлений медиатравмы, социальная изоляция часто может служить главным фактором травматизации через медиа.

Выводы. Повсеместное присутствие телевизоров и гаджетов может подрывать способность человеческой психики воспринимать и перерабатывать информацию. Эффект повторного просмотра может усугубить травму и увеличить продолжительность и интенсивность последствий. Перенасыщение цифровыми ресурсами и их нехватка могут иметь травмирующие последствия для отдельных лиц и групп. На одном конце континуума люди, перенасыщенные цифровыми технологиями, которые могут страдать от высокоопосредованной формы вторичной травмы. С другой стороны, люди, не имеющие доступа к цифровым технологиям, из-за усиления симптомов стресса и/или тревоги, возникающих вследствие отсутствия доступа и навыков, необходимых для использования цифровых ресурсов. В группе высокого риска получения медиатравмы находятся лица с инвалидностью вследствие маломобильности и вынужденной зависимости от гаджетов, часто единственной связи с внешним миром.

Средства массовой информации несут ответственность за то, чтобы искать баланс между своими профессиональными целями по освещению новостей и предотвращению потенциально нежелательных последствий. Крайне важно, чтобы журналисты и редакторы понимали влияние своих репортажей на общество в целом и отдельно взятую личность в частности. Родители, журналисты, педагоги, люди помогающих профессий, духовные лидеры и общественные организации должны быть подготовлены к предотвращению повторного травмирующего опыта и оказанию помощи, что сведет к минимуму долгосрочные психологические проблемы.

Литература:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

1. Cardozo B.L., Bilukha O.O., Crawford C.A., Shaikh I., Wolfe M.I., Gerber M.L., Anderson M. Mental health, social functioning, and disability in postwar Afghanistan // JAMA. – 2004. – № 292(5). – С. 575–84. doi: 10.1001/jama.292.5.575. PMID: 15292083.
2. Chiaraluce C., Moles K., Robinson L., & Wiest J. B. A Social Diagnosis of Digitally Mediated COVID-19 Trauma // American Behavioral Scientist. – 2022. – № 0(0). DOI: 10.1177/00027642221132185
3. Fremont W. P., Pataki C., Beresin E. V. The Impact of Terrorism on Children and Adolescents: Terror in the Skies, Terror on Television // Child Adolesc Psychiatric Clinics of North America. – 2005. – № 14(3). DOI: 10.1016/j.chc.2005.02.001.
4. Kemp S. DIGITAL 2024: The russian federation // datareportal.com URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-russian-federation> (дата обращения: 24.04.2024).
5. McNally P., Taggart L. and Shevlin M. Trauma experiences of people with an intellectual disability and their implications: A scoping review. // J Appl Res Intellect Disabil, 2022. – № 34. С. 927–949. URL: <https://doi.org/10.1111/jar.12872> (дата обращения: 24.04.2024).
6. Meek A. Trauma in the Digital Age. In: Kurtz JR, ed. // Trauma and Literature. Cambridge Critical Concepts. – Cambridge University Press; 2018. – С. 167-180. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/trauma-and-literature/trauma-in-the-digitalage/337B67BF98AE41769DDDBDA5C3CA1F89> (дата обращения: 24.04.2024).
7. Moody R. Screen Time Statistics: Average Screen Time by Country // Comparitech.com URL: <https://www.comparitech.com/tv-streaming/screen-time-statistics/> (дата обращения: 24.04.2024).

УДК: 376.1

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Пальчикова Надежда Викторовна,
воспитатель ГПД,
МБОУ «Ялтинская специальная (коррекционная) школа»,
г. Ялта

Аннотация. В статье автором раскрывается содержание работы в коррекционной школе по ранней профориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Описан примерный план проведения проектной деятельности по профориентации.

Ключевые слова: профориентация, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, интеллектуальные нарушения, столярная мастерская, швейная мастерская, мультстудия.

Annotation. In this article the author reveals the content of the work in correctional school with regard to early vocational guidance for students with disabilities. An approximate plan for carrying out project activities for career guidance is described.

Keywords: vocational guidance, students with disabilities, intellectual disabilities, joinery, sewing workshop, an animation studio.

Введение. Проблема современности в том, что на фоне кажущегося благополучия информационного пространства дети воспринимают предметы и явления окружающего мира как данность. Ранняя профориентация в коррекционной школе – это система мероприятий, которая направлена на выявление личностных особенностей, интересов и способностей детей

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

с ОВЗ, чтобы оказать им помощь в разумном выборе профессии, которая соответствует их индивидуальным возможностям.

Как правило, профориентационная работа начинается в старших классах. Ребенок с интеллектуальными нарушениями не успевает сделать осознанный выбор, поскольку перечень предлагаемых профессий для обучающихся с ОВЗ невелик, знания о них минимальны и даются эпизодически. Наша задача состоит в том, чтобы в начальных классах начинать подготовку ребенка к выбору будущей профессии (так как не все дети с ОВЗ посещают детский сад), познакомить ребенка с различными видами труда, чтобы облегчить ему самостоятельный выбор, а не в навязывании ребенку того, кем он должен стать, по мнению других.

Одной из главной идеи образования, последнего десятилетия, является идея формирования успешной личности, способной быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям социальной жизни. Приобщение детей школьного возраста к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства является одним из основных принципов образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом. Реализация данного принципа невозможна без включения ребенка в систему ранней профориентации.

Формирование навыков самообслуживания, социально-бытовой ориентировки, привитие трудовых навыков, нацеливание на выбор и получение профессии – основа социально – трудовой адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями. Работа направлена не только на формирование необходимых учебных знаний, умений и навыков у детей, но и на подготовку своих воспитанников к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении.

Цель статьи – раскрыть содержание ранней профориентации обучающихся с ОВЗ в группе продленного дня в начальных классах.

Изложение основного материала исследования. Профориентационная работа в условиях Ялтинской коррекционной школы для детей с ОВЗ, начинается задолго до выпуска учащихся из школы.

Хочу поделиться с вами небольшим проектом, который я провожу в школе, со своими учениками, по ранней профориентации школьников.

Формирование положительного отношения к труду происходит еще в начальной школе. С 1 по 4 классы осуществляется первоначальное знакомство с профессиями. Основной задачей является приобщение детей к труду, приобретение навыков самообслуживания, развитие их общетрудовых умений и навыков.

Работая воспитателем ГПД, создала небольшую систему профориентационной работы со своими воспитанниками с ОВЗ.

Проводится работа:

- Профессиональное просвещение:
- расширение общего кругозора школьника, знакомство с конкретными специальностями через проведение профориентационных классных часов, бесед, ролевых игр, оформление стендов;

- ведутся беседы, консультации с родителями и детьми о профессиях, наиболее востребованных обществом и овладение, которыми доступно, в последующем, для выпускников коррекционной школы (для детей с ОВЗ).

- совместно с психологом– дефектологом, проводим диагностику: изучение учащимися своих особенностей и возможностей через использование различных психодиагностических методик, анкет, тестовых заданий, адаптированных для школьников со сниженным интеллектом;

- занимаемся посадкой и выращиванием растений и начинаем эту работу с семян. Наблюдаем, поливаем, ухаживаем, пересаживаем, каждый следит за своим растением.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– проводим уборку на территории школы (у каждого класса свой участок), сервировка столов в школьной столовой, помогаем убрать посуду, помыть столы. Не забываем и про класс, ребята всегда стараются следить за чистотой в классе.

– проводим наблюдение за работой дворника, уборщицы, работника по раздаче еды в столовой.

У нас в школе организованы: столярная мастерская, картонажная мастерская, мастерская по швейному делу и вышиванию, мультстудия.

Совместно с детьми провела проектную деятельность по профориентации в 4 классе. Я, выбрала день, когда мы с ребятами пришли на мини-экскурсию в столярную мастерскую (заранее я договорилась с учителем).

Учитель, провела им чудесную ознакомительную беседу в маленький мир столярного дела. Познакомил их со станками, инструментами, разными видами дерева, даже дал попробовать немного поорудовать некоторыми инструментами (проведя технику безопасности). Занимаясь в столярной мастерской, дети старших классов изготавливают различные сувениры, игрушки, табуреты, полки для цветов, швабры, доски разделочные, которые потом мамы используют на кухне и многое другое по возможностям детей. Ребята учатся пилить, строгать, точить, сверлить, выпиливать лобзиком (показала работы старшеклассников).

Мои ребята были под впечатлением от такой экскурсии. Придя в наш класс, мы беседовали о будущей работе, связанной со столярным делом.

Через неделю, была проведена мини-экскурсия в швейную мастерскую. Тут, конечно было бы, больше интересней девочкам, чем мальчикам, но не совсем так. Прекрасный, опытный педагог, так заинтересовала мальчиков, что они поменяли свое мнение «Шить – это девчачье...» она рассказала о работе модельера. На уроках швейного дела учащиеся овладевают навыками пошива швейных изделий, необходимых для дальнейшей жизни в социуме. Особое значение для профессионально – ориентационной работы имеет приобретение трудовых навыков и умений.

Учитель показала ребятам работы старшеклассников, которые они пошили сами, и даже позвала учеников, которые ходят в пошитой самими одежде.

А педагог по вышиванию, провела экскурсию по изготовлению мягких игрушек своими руками, мир вышивки. Всем ребятам захотелось быстрее в 5 класс.

Вернувшись в класс, мы беседовали о профессиях по швейному делу. В конце дня дети рассказывали родителям о проведенном занятии.

В мультстудию они ходят давно, т.к. у них кружковая работа. В этом царстве творятся чудеса.... Работы по художественному труду (лепка, рисование, аппликация), которые мы делаем в продленной группе, оживают их собственными руками и разговаривают разными голосами.

Учитель прививает знания, умения, навыки в работе мультипликатора, озвучивание в мультиках, художника-мультипликатора.

На протяжении всего этапа учащиеся школы активно посещают экскурсии, познавая, таким образом, глубину и тонкости конкретной профессиональной сферы. Тем самым позволяет ему самому оценивать свои способности и возможности в той или иной профессии.

Выводы. Таким образом представленная выше работа по ранней профориентации обучающихся с ОВЗ позволяет: углубить практические знания воспитанников, выявить их интересы и склонности, развивать интерес и умение осуществлять действия. Эта работа знакомит на раннем этапе ребенка с ОВЗ с различными видами труда, облегчая ему самостоятельный выбор в профессии.

Литература:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

1. Корнилова М. Н., Николаева А. В. Изучение проблемы ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста / М. Н. Корнилова, А. В. Николаева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-1. – С. 87–90.

2. Романова Е. С., Коган Б. М., Свистунова Е. В., Ананьева Е. В. Специфика профориентационной работы с детьми и подростками, имеющими ОВЗ / Романова Е. С., Коган Б. М., Свистунова Е. В., Ананьева Е. В. – М.: Академия, 2012.

3. Шорыгина Т. А. Профессии. Какие они? Книга для воспитателей, гувернеров и родителей [Текст] / Т. А. Шорыгина. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – С. 54–56.

УДК: 376.1

КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Паранина Наталья Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»,

г. Казань

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема коммуникативного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ, которое заключается в способности и готовности достижения целей общения, обеспечивает возможность быстрой адаптации к конкретной ситуации и вариативность владения вербальными и невербальными средствами общения, прогнозирование возможных вариантов развития событий на основе уже имеющегося опыта, правильной оценке поступков сверстников.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные умения и навыки, коммуникативная компетентность, инклюзивное образование, дети дошкольного возраста с ОВЗ.

Annotation. This article examines the problem of communicative development of preschool children with disabilities, which lies in the ability and readiness to achieve communication goals, provides the ability to quickly adapt to a specific situation and variability in proficiency in verbal and nonverbal means of communication, predicting possible developments based on existing experience, correct assessment of the actions of peers.

Keywords: communication, communication skills, communicative competence, inclusive education, preschool children with disabilities.

Введение. Сегодня развитие инклюзивного образования является одним из ключевых направлений в современном образовании.

Исследованием психолого-педагогических аспектов инклюзивного образования, технологий инклюзивного образования занимаются российские научно-исследовательские институты, кафедры вузов, институты [1; 2].

Ключевая линия инклюзивного образования – содействие образованию всех обучающихся, создание творческой и доброжелательной атмосферы обучения.

В системе образования все больше и больше мы слышим о детях с ограниченными возможностями здоровья. К детям с ограниченными возможностями здоровья многие специалисты относят детей, которые из-за особенностей развития нуждаются в особом внимании и поддержке в образовании или медицинском уходе.

В Федеральном Законе об образовании представлен перечень нозологий, которые относятся к ограниченным возможностям здоровья. Также в Законе отображена специфика каждой категории детей с особыми образовательными потребностями, описаны особые

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

условия, необходимые для полноценного развития детей каждой из представленных нозологий.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время число детей с ограниченными возможностями здоровья велико. Данный факт сопровождается увеличением внимания к этой проблеме. Так, в детских садах можно наблюдать специальные группы компенсирующего вида, а в школах всё чаще появляются коррекционные и ресурсные классы. Более того, отмечается рост числа тьюторов, специальных педагогов, учителей-дефектологов. Для более полного представления и наглядности приводим статистику по количеству детей с ОВЗ в образовательных учреждениях на 2023 год, предоставленную Министерством образования Российской Федерации.

По данным Министерства образования Российской Федерации «в образовательных организациях воспитывается и обучается более 1,5 мил. Детей. В системе дошкольного образования – 517 343 человека (6,8% от общего количества воспитанников). 13 626 человек – это студенты с ОВЗ, обучающиеся в системе СПО».

Формирование личности человека напрямую взаимосвязано с умением общаться. Согласно данным, описанным в педагогической и психологической литературе, зарождение коммуникативной деятельности, а также её интенсивное развитие происходит в возрасте детей, характерном для посещения детского сада, ведь именно в этом возрасте происходит первое вступление в различные отношения с людьми, окружающими ребёнка, коммуникативные навыки которого активно формируются.

Важнейшим условием развития дошкольника, формирования его целостной личности, направленным на познание и оценку самого себя в общении с окружающими его людьми, является общение.

Главным образом общение оказывает влияние на становление личности детей с особыми образовательными потребностями, а именно способствует интеграции и социализации данных детей в социуме. Стоит отметить, что общение является приобретенным видом деятельности, а не врожденным, что указывает на достижение успехов в развитии общения путем специально организованного обучения и воспитания.

Основная задача дошкольников с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивного детского сада, социальная адаптация. Уровень сформированности у них коммуникативных умений и навыков, а в дальнейшем и коммуникативной компетентности, а также умение налаживания отношений с окружающими выступает базой для успешной подготовки ребёнка к дальнейшей самостоятельной жизни в обществе.

Наличие данного навыка у ребенка, особенно у ребенка с ОВЗ, подготавливает базу для формирования предпосылок создания жизненных компетенций, потенциальных возможностей ребенка, которые в дальнейшем способствуют успешному интегрированию в инклюзивную образовательную среду как детского сада, так, в дальнейшем, и школы.

Дети с ОВЗ имеют особенности развития коммуникации по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Овладение техникой общения у детей с ОВЗ происходит в значительно более поздние сроки, чем у детей, не имеющих статуса ОВЗ, что проявляется в отсутствии интереса к окружающим его детям и взрослым. Развитие личности напрямую зависит от уровня сформированности коммуникативных умений и навыков детей с ОВЗ. Предложение побеседовать у многих из них вызывает недоумение, смущение или прямой отказ. Уровень комфортности детей максимальный при занятиях с игрушками, однако, существенно снижается в обстановке общения. Основными признаками являются скованность, напряжение, пассивность. При общении друг с другом дети не используют вежливых слов, грубят и говорят громко, не слушая своего собеседника. Большинство детей имеют низкий уровень владения коммуникативными средствами, допускают ошибки при общении и испытывают трудности при налаживании контакта со сверстником.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Отметим, что в течение первых лет жизни дети с ОВЗ, в большинстве своем, имеют ограниченный круг общения, помимо этого, потворствуя пассивности такого ребенка, родители часто ограничивают общение с ним удовлетворением лишь базовых его потребностей.

Успешная социализация ребёнка напрямую взаимосвязана от уровня речевого развития дошкольника. Речь, успешно развивающаяся в рамках онтогенеза, является основой дальнейшего успешного обучения в школе и последующей адаптации в коллективе для лиц с ОВЗ, имеющими отклонения в физическом и психическом развитии, а также сочетанные нарушения, сопровождающиеся сложной структурой дефекта, которая характеризуется сочетанием нарушений и многообразием их проявлений. Что позволило сделать вывод о вариативности структуры речевого дефекта дошкольника с ОВЗ и характеризуется сочетанием различных симптомов речевых нарушений. Подготовка детей с особыми образовательными потребностями к адекватному общению с окружающей их средой определяется важнейшей социальной функцией дошкольных образовательных организаций.

Достоверно известно, что коммуникативные навыки дошкольников с ограниченными возможностями здоровья имеют ряд особенностей, а именно неумение достигать договорённостей со сверстниками, скудность словарного запаса, отсутствие логики в высказываниях, что в совокупности приводит к снижению интереса к коммуникации, наличию большого количества лексико-грамматических ошибок.

Важная роль в формировании общения у детей оказывается взрослым. Ребёнку необходимо признание и уважение, и взрослый выступает источником познаний. Важно донести до детей, что их собственное мнение не только совпадает с мнением взрослого, но и поддерживаются им.

Сфера общения расширяется в старшем дошкольном возрасте, что неоспоримо можно именовать как весомые изменения в формировании коммуникации у дошкольников. В начале отношений, ребёнок контактирует преимущественно со взрослыми, но в данном периоде происходит активная коммуникация с другими детьми.

Мотивы общения претерпевают изменения в старшем дошкольном возрасте. Дети раннего возраста выбирают тех, с кем хотели бы общаться по внешним характеристикам (одежда, причёска, игрушки), а старшие дошкольники обращают внимание на качества личности (отзывчивый, скромный, плаксивый).

Опираясь на вышеописанные данные, отметим, что по мере взросления ребёнка меняется и его коммуникативная деятельность. Развитие коммуникативной компетентности осуществляется благодаря произвольности управления поведением в общении.

Необходимо сформировать коммуникативные умения в дошкольный период. В противном случае, это может стать определённым барьером в обучении, так как ребёнок не уверен в своих способностях. Для становления дошкольника важную роль играет момент начала обучения.

Выводы. Современная психология и педагогика выносят на обозрение перед собой цель создания условий успешной социализации ребенка с ОВЗ, что и делает изучение данной проблемы актуальной. Изучив имеющуюся литературу по проблеме исследования, был сделан вывод о коммуникативной компетентности, которая представляет собой личностное качество, которое состоит из способности и готовности достижения целей общения, обеспечивающее возможность быстрой адаптации к конкретной ситуации и вариативность владения вербальными и невербальными средствами общения, прогнозирование возможных вариантов развития событий на основе уже имеющегося опыта, правильной оценке поступков сверстников.

Коммуникативная компетентность старшего дошкольника имеет неоднозначную сложную структуру, которая раскрывается содержанием развития умений уверенно общаться

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

со своим окружением, уметь грамотно презентовать себя, свои успехи и достижения. В состав коммуникативной компетенции входят операционно-деятельностный, мотивационно-ценностный, когнитивный компоненты.

Литература:

1. Ахметова Д. З. Инклюзивная культура общества как результат реализации инклюзивной политики и практики / Д. З. Ахметова // Сборник материалов IV международной научно-практической конференции Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики. – М.: МГППУ, 2017. – С.25–27.

2. Ахметова Д. З. Инклюзивная педагогика / Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. – Казань: Познание, 2019. – 174 с.

УДК: 159.922

ИЗМЕНЕНИЯ СИМПТОМАТИКИ РАС У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ВЗГЛЯД РОДИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ

Пахомова Екатерина Олеговна,
обучающийся 1 года аспирантуры,
специальность 5.3.6. «Медицинская психология»,
инженер-исследователь,
Санкт-петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург

Наследов Андрей Дмитриевич,
кандидат психологических наук, доцент,
Санкт-петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург

Мирошников Евгений Сергеевич,
студент 2-го курса,
направление подготовки СМ.5012.2022 «Астрономия»,
Санкт-петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург

Аннотация. Исследование о взгляде на изменчивость симптоматики РАС родителей и специалистов у детей от 3 до 9 лет проведено на выборке из 70 детей. Представленные группы симптоматики РАС включают нарушения коммуникации, эмоциональные нарушения, сенсорную дезинтеграцию, расторможенность/гиперактивность и общую выраженность симптоматики. Результаты показали, что родители склонны занижать симптоматику РАС у своих детей.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, нарушения развития, возрастные изменения расстройств развития, симптомы аутизма, диагностика аутизма.

Annotation. The study presents parents and specialists views on the variability of ASD symptoms in children aged 3 to 9 years. 70 children were involved in the study. The ASD symptoms are categorized into communication impairments, emotional disturbances, sensory disintegration, hyperactivity, and overall symptoms. Results indicate that parents tend to underestimate the symptoms severity.

Keywords: autism spectrum disorders, developmental disorders, age-related changes of autism, symptoms of autism, autism spectrum disorders diagnosis.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Введение. Изучение симптоматики расстройства аутистического спектра (РАС) является важным как для специалистов, так и для родителей. Не оставляет сомнения факт увеличения выявляемости РАС по всему миру. В этой связи, осведомленность и понимание признаков этого расстройства становятся необходимыми для поддержки семей, столкнувшихся с РАС.

Симптомы аутизма, затрагивающие в первую очередь области социального взаимодействия и коммуникации, а также повторяющегося поведения, существенно влияют на способность человека быть социально-адаптированным. Именно поэтому важно, чтобы не только специалисты, но и родители умели распознавать эти признаки на любом возрастном периоде с целью обеспечения соответствующей поддержки.

Кроме того, особенно важно знать, что атипичное развитие, характерное для РАС, может быть замечено уже в младенчестве, и чем раньше это происходит, тем быстрее можно начать коррекционные мероприятия [7]. Однако, несмотря на возможность диагностики в раннем возрасте, многие случаи РАС выявляются лишь в дошкольном или школьном возрасте [2].

Именно поэтому нашей целью было выяснить, различается ли взгляд на симптоматику в зависимости от того, кто осуществляет оценку – специалист или родитель.

Изложение основного материала исследования. Предположения, лежащие в основе исследования, были следующими: имеются различия в зависимости от того, кто передает информацию об аутистических чертах ребенка – специалист или родитель.

Методы. Сбор данных осуществлялся с помощью методик, разработанных С.А. Мирошниковым и Л.О. Ткачевой под руководством А.Д. Наследова:

1) Анкета маркеров РАС, с 434 пунктами в 12 доменах, выявляет ключевые признаки аутизма. Впоследствии было выделено 40 пунктов, образующих Шкалу аутизма, предсказывающую наличие аутизма у детей [1; 5].

2) Шкала Аутизма, с 40 бинарными пунктами в 4 шкалах (альфа Кронбаха $>0,80$), с точностью более 85% предсказывает принадлежность ребенка к группе РАС [4].

Таким образом, симптоматика аутизма в этом исследовании представлена в виде 4-Факторной структуры РАС:

1) «Эмоциональные нарушения (Em)» – сниженная эмоциональная компетентность, трудности идентификации эмоционального состояния, трудности саморегуляции.

2) «Сенсорика (Sens)» – нарушения сенсорной обработки информации.

3) «Нарушения коммуникации (Com)» – недостаток навыков коммуникации, а также трудности социального взаимодействия.

4) «Гиперактивность/Расторможенность (Hур)» – признак, не являющийся специфичным для выявления аутизма, проявляется в виде увеличенной моторной активности, беспокойства.

Наличие симптомов в этих областях может указывать на высокий риск аутизма у ребенка [4].

Анализ возрастной динамики 4-Факторной модели симптомов аутизма у детей 3–6 лет продемонстрировал высокую измерительную и структурную инвариантность этой модели для сравниваемых выборок младшего и старшего дошкольного возраста [1].

Выборка. В исследовании участвовали 70 детей (возраст 3–9 лет) с расстройствами аутистического спектра (РАС, N=49) и другими ментальными нарушениями (N=21), такими как интеллектуальная недостаточность, алалия, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), задержка психического развития (ЗПР). Дети с иными состояниями также проявляли аутистические черты. 28 детей из исходной группы повторно прошли обследование не менее чем через год. Критериями отбора в группы являлись официальный диагноз врача-психиатра для РАС и соответствующие заключения от специалистов для других нарушений. Данные собирались 9 специалистами, также в сборе данных участвовали родители детей старше 4 лет. Все дети на регулярной основе получали коррекционное вмешательство (от двух раз в неделю), реализованное на русском языке. Базами исследования выступили

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

частные коррекционные центры, образовательные учреждения, фонд системной поддержки лиц с РАС. Респонденты были поделены на 4 возрастные группы: 1 – 3–4 года; 2 – 5 лет, 3 – 6 лет, 4 – 7–9 лет и на 2 группы в зависимости от диагноза – РАС и не РАС.

В анализ включены 98 записей. Для 28 детей записи Шкалы Аутизма дублировались записями Анкеты маркеров РАС, с интервалом между обследованиями не менее года. Далее были образованы 4 возрастных группы: 1–3–4 года; 2 – 5 лет, 3–6 лет, 4–7–9 лет.

Проверялись предположения о различии симптоматики РАС у детей в возрасте 3–9 лет и различиях в динамике аутистических симптомов у детей с РАС и детей с другими формами расстройств развития, а также о различии в результатах в зависимости от исполнителя – родителя или специалиста. Для проверки гипотез применялись коэффициент корреляции (Пирсона) и *t*-критерий Стьюдента для парных выборок, *t*-критерий Уэлча для сравнения ответов специалистов и родителей после объединения выборок.

Результаты

Сравнение ответов специалистов и родителей. Для 17 детей старше 4 лет на вопросы теста отвечали и специалист, и родитель. С целью проверки согласованности ответов специалистов и родителей был произведен расчет коэффициента корреляции Пирсона и *t*-критерия Стьюдента. Статистика парных выборок представлена в Таблице 1.

Таблица 1.

Статистика парных выборок

		М	N	СКО
Пара 1	Com (сп.)	2,6471	17	2,20627
	Com (род.)	2,2353	17	1,48026
Пара 2	Em (сп.)	5,6471	17	1,32009
	Em (род.)	4,8824	17	1,57648
Пара 3	Sens (сп.)	2,7647	17	1,60193
	Sens (род.)	2,9412	17	1,19742
Пара 4	Hyp (сп.)	2,8235	17	1,97596
	Hyp (род.)	2,2941	17	1,92888
Пара 5	Sum (сп.)	13,8824	17	3,90324
	Sum (род.)	12,3529	17	3,99908

Корреляции парных выборок представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Корреляции Пирсона ответов специалистов и родителей

		N	Корреляция	Значимости р
Пара 1	Com (сп.) & Com (род.)	17	,333	,191
Пара 2	Em (сп.) & Em (род.)	17	-,051	,845
Пара 3	Sens (сп.) & Sens (род.)	17	,253	,327
Пара 4	Hyp (сп.) & Hyp (род.)	17	,342	,178
Пара 5	Sum (сп.) & Sum (род.)	17	,299	,243

Слабые, статистически недостоверные взаимосвязи, обнаруженные в ходе анализа данных, представленных Таблице 2, позволяют сделать вывод о том, что согласованность между ответами специалистов и родителей мала.

Результаты сравнения ответов специалистов и родителей представлены в Таблице 3.

Таблица 3.

Сравнение ответов специалистов и родителей (*t*-критерий Стьюдента)

	t	ст.св.	Значимости

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

				p
Пара 1	Com (сп.) - Com (род.)	,768	16	,453
Пара 2	Em (сп.) - Em(род.)	1,496	16	,154
Пара 3	Sens (сп.) - Sens(род.)	-,418	16	,681
Пара 4	Hyp (сп.) - Hyp(род.)	,975	16	,344
Пара 5	Sum (сп.) - Sum(род.)	1,348	16	,196

Данные, представленные в таблице выше, демонстрируют наличие тенденции к занижению симптоматики РАС родителями. Различия по суммарному баллу, и фактору «Эмоции» особенно наблюдаемы, однако, и они не достигают уровня статистической значимости.

Было решено добавить к имеющимся данным результаты обследования детей 3–4 лет, полученные в рамках гранта РФФИ №20–013–00312А «Исследование прогнозных индикаторов расстройств аутистического спектра у детей в возрасте 3–4 лет» (рук. А.Д.Наследов, 2020 – 2022 гг.).

Проверка предположения о различиях ответов родителей и специалистов относительно наличия симптомов РАС проверялась с помощью t-критерия Уэлча.

Статистика группы представлена в Таблице 4.

Таблица 4.

Статистика группы

	Исполнитель	N	Среднее	Среднеквадратичное отклонение	Среднеквадратичная ошибка среднего
Com	специалист	427	3,9532	2,50589	,12127
	родитель	28	2,3571	1,85021	,34966
Em	специалист	427	6,3958	2,10193	,10172
	родитель	28	4,9286	1,94229	,36706
Sens	специалист	427	4,1569	2,91768	,14120
	родитель	28	3,5357	2,08135	,39334
Hyp	специалист	427	3,0984	2,54899	,12335
	родитель	28	2,9643	2,00891	,37965
Sum	специалист	427	17,6042	6,45608	,31243
	родитель	28	13,7857	5,38418	1,01751

Согласно результатам, можно сделать вывод о том, что родители склонны преуменьшать общую выраженность симптоматики РАС и, в частности, нарушения коммуникации, эмоциональные нарушения (Таблица 5).

Таблица 5.

Критерий для независимых выборок

	t-критерий для равенства средних (Уэлча)				
	t	ст.св.	Значимости		Верхняя
			Односторонний p	Двухсторонний p	
Com	4,313	33,855	,000	,000	2,34825
Em	3,852	31,295	,000	,001	2,24375
Sens	1,486	34,371	,073	,146	1,47016
Hyp	,336	32,978	,370	,739	,94624
Sum	3,587	32,313	,001	,001	5,98579

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Выводы. Наши исследовательские выводы демонстрируют недостаточную согласованность между ответами специалистов и родителей относительно симптомов расстройств аутистического спектра у детей, приводя к заниженной оценке симптоматики РАС со стороны родителей. Подобные результаты были подтверждены ранее проведенными исследованиями. Например, исследование Ozonoff et al. указывает на значительные искажения в оценке состояния ребенка со стороны родителей [6]. Потенциальные причины включают в себя недостаточное осведомление родителей о признаках расстройств развития, отказ родителей признать наличие расстройств развития у своего ребенка, а также повышенный уровень стресса и тревоги у родителей.

Результаты нашего исследования подчеркивают важность совместной работы родителей и специалистов с целью достижения полной и объективной оценки психического развития детей, что соответствует концепции коллаборативного партнерства. В рамках этой модели, предполагается, что для успешной оценки и коррекции психологических и поведенческих проблем в детском и подростковом возрасте у детей с РАС необходимо сотрудничество семьи и специалистов [3]. Показано, что наиболее эффективное партнерство достигается при совместном принятии решений с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, семейных возможностей и личных предпочтений ребенка в программах и методах коррекционных и поведенческих воздействий. Такие партнерства акцентируют внимание на информировании родителей, исправлении их возможных искаженных представлений о состоянии ребенка, а также выявлении и устранении проблем, мешающих эффективной психологической и поведенческой коррекции.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РНФ № 23-18-00155 <https://www.rscf.ru/project/23-18-00155/>.

Литература:

1. Наследов А. Д., Ткачева Л. О., Защирина О. В., Мирошников С. А. Анализ четырехфакторной модели симптомов аутизма у детей 3–6 лет [Электронный ресурс] / Наследов А. Д., Ткачева Л. О., Защирина О. В., Мирошников С. А. // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Том 12. – № 4. – С. 47–72. DOI: 10.17759/cpse.2023120403.
2. Daniels A. & Mandell D. S. Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: a critical review. *Autism*, – 2013. – 18(5), 583–597. <https://doi.org/10.1177/1362361313480277>.
3. Liverpool S., Pereira B., Hayes D., Wolpert M., & Edbrooke-Childs, J. (2021). A scoping review and assessment of essential elements of shared decision-making of parent-involved interventions in child and adolescent mental health. *European child & adolescent psychiatry*, 30(9), 1319-1338. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01530-7>.
4. Nasledov A. D., Miroshnikov S. A., Zashchirinskaia O. V., Tkacheva L. O., Kompanets N. N. Autism Scale Application for Identifying the Risk of Mental Development Disorders among Children Ages 3 And 4. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. – 2022. – 83: 164-183. In Russian. English Summary. <https://doi.org/10.17223/17267080/83/9>.
5. Nasledov A., Miroshnikov S., Tkacheva L., Miroshnik, K., Semeta M.U. Application of Psychometric Approach for ASD Evaluation in Russian 3-4-Year-Olds. *Mathematics*. – 2021, 9, 1608. <https://doi.org/10.3390/math9141608>.
6. Ozonoff S. J., Iosif A., Young G. S., Hepburn S., Thompson M., Colombi C., Rogers, S. J. Onset patterns in autism: correspondence between home video and parent report. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. – 2011. – 50(8), 796–806.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.03.012>.

7. Penney, A. M., Greenson, J., Schwartz, I. S., & Estes, A. M. (2022). «On-Time Autism Intervention»: A Diagnostic Practice Framework to Accelerate Access. *Frontiers in psychiatry*, 13, 784580. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.784580>.

УДК: 377.6

**ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК СРЕДСТВО ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

Подольская Олеся Александровна,
старший преподаватель кафедры
дошкольного и специального образования,
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет»,
г. Елец

Аннотация. В данной статье раскрывается проблема досуговой деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ключевую роль автор отводит учреждениям дополнительного образования как средству всестороннего развития и социализации подростков с психофизическими нарушениями.

Ключевые слова: досуговая деятельность, лица с ограниченными возможностями здоровья, социализация, учреждения дополнительного образования.

Annotation. This article reveals the problem of leisure activities of persons with disabilities. The author assigns a key role to institutions of additional education as a means of comprehensive development and socialization of adolescents with psychophysical disorders.

Keywords: leisure activities, persons with disabilities, socialization, institutions of additional education.

Введение. В современных условиях особое значение приобретает досуговая деятельность лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Проблема организации досуга подростков с особыми потребностями характеризуется высокой сложностью и противоречивостью. Избыток неструктурированного свободного времени у лиц с психофизическими нарушениями, а также недостаток навыков его правильного использования часто становится причиной возникновения социальных проблем. Досуг оказывает существенное воздействие на все сферы жизнедеятельности, чаще всего в период подросткового возраста, когда происходит активное становление личности.

В нормативно-правовых документах (Конвенция о правах ребенка, Федеральный закон «Об образовании в РФ», Национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 года и др.) ключевая роль отводится вопросам, связанным с обеспечением культурного и здорового досуга подрастающего поколения. В этом контексте особое внимание уделяется их участию в культурно-творческой жизни общества, а также предоставлению им равных возможностей для осуществления своей деятельности и отдыха [4; 6; 12].

Изложение основного материала исследования. Изучением данного феномена занимались А.Ф. Воловик, А.И. Данилова, А.Д. Жарков, В.Д. Патрушев, Л.Е. Романенко, Ю.А. Стрельцов и др.

В научной литературе раскрываются различные аспекты организации досуговой деятельности детей. Некоторые исследователи (Л.К. Балянская, Ф.С. Махов, О.С. Романова и др.) рассматривают досуг как свободное время, не связанное с учебой [5; 7].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

С педагогической точки зрения досуг означает возможность для личности заниматься различными видами деятельности по своему желанию в свободное время, удовлетворяя свои интересы и потребности [8].

В философии досуг воспринимается не только как время, свободное от работы и других обязанностей, но и как совокупность развлечений, способствующих качественному проведению времяпровождения с пользой [13]. В социологии это понятие рассматривается как индивидуализация вида деятельности, которые человек выполняет в свободное время для удовлетворения различных потребностей, связанных с отдыхом и развлечением [10].

Многие ученые (В.А. Воловик, И.А. Новикова, Б.А. Титов и др.) указывают, что досуг играет важную роль в самовыражении, самореализации, самосовершенствовании личности. Он позволяет погрузиться в культуру, превратить свободное время в активный отдых, способствует духовно-нравственному и физическому развитию [1; 11].

По мнению Э.В. Соколова, досуг – время, когда можно свободно выбирать занятия, включающие отдых и активность, как физическую, так и умственную [9].

Ряд ученых (М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова и др.) под досугом понимают комплексное, многогранное явление, состоящее из отдыха, развлечения, праздника, саморазвития и творчества [3].

С точки зрения С.А. Шмакова, досуг является социальной средой, в которой подростки могут удовлетворить свои личностные возможности в активной деятельности и самовыражении [14].

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что досуг представляет собой вид деятельности, объединяющий в себе образовательные и воспитательные аспекты. Во-первых, он благоприятствует формированию у подростков с психофизическими нарушениями понимания различных явлений, совершенствованию определенных навыков и умений. Во-вторых, способствует развитию нравственных качеств индивида (целеустремленности, активности, взаимодействию с социумом, планированию деятельности, оказанию помощи, сотрудничеству и др.).

Основной целью дополнительного образования является организация содержательного досуга детей и подростков с ОВЗ.

Досуг – это область активного общения, которая удовлетворяет потребности подростков с особыми потребностями в социальных контактах. Различные формы досуга, такие как клубы по интересам, игровые программы, массовые праздники и другие, создают благоприятную среду для самопознания и осмысления своих качеств.

Досуговая деятельность оказывает значительное влияние на умственное развитие лиц с ОВЗ. Во время досуга они открывают для себя новые знания в различных сферах: расширяют свой кругозор в искусстве, изучают техническое творчество, знакомятся с историей спорта и др.

В свободное время дети с ОВЗ занимаются чтением книг, просмотром фильмов, спектаклей, телепередач, где узнают о различных профессиях.

Жизнь современных подростков с психофизическими нарушениями очень насыщена и строго регламентирована, поэтому требует больших усилий, как физических, так и психических. В этой ситуации детский досуг, основанный на игровой деятельности, помогает снять напряжение. Именно в рамках досугового времени подростки с ОВЗ восстанавливают и воспроизводят свои силы.

Для того, чтобы лица с особыми потребностями проводили свой досуг с пользой и избегали негативных ситуаций, необходимо помогать им развивать умения самоанализа, адекватную самооценку и правильно управлять своим поведением. Эти компетенции формируются в ходе эффективного овладения навыками саморегуляции.

Важным аспектом организации досуга для подростков с ОВЗ является:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

- обеспечение социально-психологических условий для полноценной интеграции и самореализации в образовательной среде;
- развитие детей с учетом их способностей и потребностей;
- успешная социализация и включение их в общественную жизнь.

Благодаря проведению досуговых мероприятий лица с психофизическими нарушениями получают возможность расширить свой круг общения, что является одним из основных аспектов коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, культурно-досуговая деятельность способствует активизации позитивных социально-психологических процессов социализации личности через свободное и неформальное взаимодействие. Она обладает большим потенциалом, поскольку подростки с ОВЗ приобретают навыки взаимодействия в разных социальных условиях.

Среди них можно выделить: художественно-эстетическое творчество и различные виды искусств, физкультурно-оздоровительную и спортивную работу, патриотическое воспитание, туристическую деятельность, технические и прикладные виды творчества.

Работа по развитию художественно-эстетического творчества и искусств включает эстетическое, художественное, духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. К данным видам деятельности относятся художественные студии, кружки, мастерские, объединения, ориентированные на различные формы изобразительного и музыкально-сценического искусства, участие в творческих конкурсах и выставках. Кроме этого, организуются концерты, вечера, презентации, спектакли и дискотеки.

Основная цель физкультурно-оздоровительной и спортивной работы с подростками с ОВЗ заключается в сохранении физического здоровья и привлечении их к здоровому образу жизни. Участие в спортивных секциях, группах и командах позволяет сохранять хорошую физическую форму, развивать спортивные навыки и избегать вредных привычек.

В рамках гражданско-патриотического воспитания лиц с психофизическими нарушениями проводится работа по изучению краеведческих знаний, истории страны и города. Также организуются мероприятия, посвященные юбилейным и памятным датам истории и культуры Родины, экскурсии, походы и экспедиции по историческим местам боевой славы [2].

Существует два основных направления в туристической деятельности: спортивный туризм и культурно-познавательные экскурсии и поездки. Подростки с ОВЗ имеют возможность познакомиться с культурой и природой своего родного края. Основными формами такой работы являются спортивные туристические клубы, объединения, походы «выходного дня», экспедиции, лагеря, культурно-познавательные экскурсии, туристические соревнования и слеты и др.

Выводы. Обобщая сказанное выше, важно отметить, что организованная досуговая деятельность в системе дополнительного образования является важным средством для развития и поддержки лиц с особыми образовательными потребностями. Через игры, творческие занятия, спортивные и культурные мероприятия подростки с ОВЗ получают возможность общаться, приобретать новые умения и знания в более свободной и менее формализованной обстановке, что способствует их социализации и адаптации. Такой подход помогает учитывать индивидуальные интересы и потребности каждого ребенка, обеспечивая при этом разнообразие деятельности.

Литература:

1. Воловик А. Ф. Педагогика досуга / А. Ф. Воловик. – М.: МПСИ; Флинта, 2015.– 235 с.
2. Жарков А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности / А. Д. Жариков. – М: МГУКИ, 2007. – 480 с.
3. Зацепина М. Б. Организация культурно-досуговой деятельности дошкольников / Под общ. ред. Т. С. Комаровой. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 142 с.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

4. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://bschool1.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Konventsiya_o_pravah_rebenka_odobrena_General_noy_Assambleey.pdf?ysclid=lv0br5n5mf790416829 (дата обращения: 10.04.2024).
5. Махов Ф. С. Когда подростку интересно. Подросток в школе и в клубе / Ф. С. Махов. – М.: Владос, 2006. – 98 с.
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya_doktrina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda/?ysclid=lsfp940oin845943714 (дата обращения: 10.04.2024).
7. Романова О. С. Досуговая деятельность подростков как средство социализации: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 248 с.
8. Современный словарь по педагогике / Под ред. Е.С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2001. – 928 с.
9. Соколов Э. В. Свободное время и культура досуга / Э. В. Соколов. – Ленинград: Лениздат, 1977. – 207 с.
10. Социологический словарь / Акад. учеб.-науч. центр РАН-МГУ им. М. В. Ломоносова; отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев; ученый секретарь О. Е. Чернощек. – Москва: Норма, 2008. – 606 с.
11. Титов Б. А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. – СПб.: СПбГАК, 1996. – 275 с.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.04.2024).
13. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 720 с.
14. Шмаков С. А. Досуг школьника / С. А. Шмаков. – Липецк: НПО Ориус, 1993. – 191 с.

УДК: 378.147

МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЕРСТВА В ВУЗЕ

Поникарова Валентина Николаевна,

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры дефектологического образования,
ФГБОУ ВО Череповецкий государственный университет,
г. Череповец

Давтян Мариам Вазгеновна,

зам. руководителя ВЦ «Мира»,
ФГБОУ ВО Череповецкий государственный университет,
г. Череповец

Аннотация. Нами разработана модель сопровождения инклюзивного волонтерства в вузе. Мы использовали теоретические и практические методы исследования. Нами выделены типологические особенности будущих волонтеров. Полученные результаты позволяют выстроить методически эффективную практику сопровождения инклюзивного волонтерства в вузе.

Ключевые слова: инклюзивное волонтерство, модель сопровождения, типология, учебно-методический комплекс.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Annotation. We have developed a model of support of inclusive volunteering at high school. We have identified the typological features of future volunteers. We have used theoretical and practical research methods. The obtained results allow us to build a methodically effective practice of forming of inclusive volunteering at high school.

Keywords: inclusive volunteering, model of supporting, typological features, workbook.

Введение. Инклюзивное волонтерство обычно понимается как добровольческая деятельность лиц с ограниченными возможностями здоровья. В нашем исследовании мы рассматриваем инклюзивное волонтерство как совместную добровольческую деятельность лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц с нормотипичным развитием.

Цель исследования – разработать и реализовать модель сопровождения инклюзивного волонтерства в условиях вуза.

Экспериментальное изучение проводилось на базе ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет». Генеральная совокупность выборки составила 130 студентов, обучающихся по различным специальностям. Репрезентативная выборка составила 30 человек, которые прошли все этапы исследования, из них – 17% студентов, имеющих статус лица с ОВЗ. Это студенты преимущественно с соматическими и эндокринными заболеваниями [1, с. 57].

Для экспериментального изучения возможных кандидатов в инклюзивную добровольческую деятельность нами была разработана диагностическая программа, которая включала ряд взаимодополняющих методик: анкета «Инклюзивная культура волонтера» (по В.Н. Поникаровой, Е.Л. Андреевой); анкета «Готовность к инклюзивному волонтерству» (по В.Н. Поникаровой, М.В. Давтян); анкета LHS (по В.Н. Поникаровой); опросник «Стратегии и тактики копинг-поведения» (по В.Н. Поникаровой); тест «Самооценка психических состояний (по Г. Айзенку) и др. Оценка личностных качеств кандидата в волонтеры проводилась по следующим личностным контекстам: культуральный контекст, компетентностный контекст; поведенческий контекст и аффективный контекст [2, с. 52].

В качестве основных методов нами использовались: экспериментальный, метод экспертной оценки, анкетирование, тестирование, методы математической статистики и др.

Нами были разработаны обобщенные критерии оценки личностных особенностей инклюзивного волонтера: уровни эпиоптимум, оптимум, субоптимум и дизоптимум.

Изложение основного материала исследования. По данным констатирующего эксперимента большинство респондентов (25%) показали уровень субоптимум. Этот уровень свидетельствует о частичной готовности к осуществлению волонтерской деятельности. У 17% студентов нами выявлен уровень дизоптимум, являющийся несомненным препятствием к реализации волонтерской деятельности.

Студенты с ОВЗ отнесены нами к уровню субоптимум.

По данным констатирующего эксперимента нами выявлены следующие особенности «личностного профиля инклюзивного волонтера».

Преобладающим в изучаемой выборке (в том числе и лиц с ОВЗ) является частично сформированный уровень инклюзивной культуры. Анализ готовности к волонтерской деятельности выявил следующие особенности: студенты предпочитают работать с социально уязвимыми группами населения (студентов с ОВЗ привлекает психологическая и образовательная поддержка). Наиболее привлекательной формой организации инклюзивного волонтерства для студентов с нормотипичным развитием и ОВЗ является групповая.

Оценка знаний, необходимых для волонтерской деятельности (в области законодательства, способам оказания помощи различным нозологическим группам, снижения эмоционального напряжения) показала преобладание среднего уровня информированности для всей выборки.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Изучение особенностей волонтерской деятельности показало, что для студентов с нормотипичным развитием наиболее сложной ситуацией является общение с лицами с ОВЗ. Данная ситуация оценивается как ситуация с чрезмерно интенсивным общением и/или как экстремальная ситуация. Для преодоления возникающих трудностей студенты предпочитают использовать решение проблемы и поиск компромисса.

Для студентов с ОВЗ наиболее сложной ситуацией является проведение волонтерского мероприятия с лицами с ОВЗ. Данная ситуация оценивается как ситуация с высокой степенью ответственности и/или ситуация с повышенными физическими и эмоциональными нагрузками. Для преодоления возникающих трудностей студенты предпочитают использовать обращение за помощью сотрудничество.

Таким образом, можно отметить, что общими векторами трудностей для студентов с нормотипичным развитием и с ОВЗ является общение с людьми с отклонениями в развитии. Обе подгруппы оценивают сложившиеся ситуации как рискованные. Если студенты с нормотипичным развитием делают акцент на чрезмерном общении, то студенты с ОВЗ указывают на ответственность и нагрузки.

Обе подгруппы выбирают продуктивные и условно продуктивные стратегии и тактики копинг-поведения.

Самооценка психических состояний указывает на менее благоприятную картину у студентов с ОВЗ: отмечаются довольно высокие показатели тревожности, фрустрации и ригидности, тогда как у студентов с нормотипичным развитием получены довольно выраженные показатели агрессивности.

Изучение преобладающих навыков (анкета LHS (по В.Н. Поникаровой)) показало довольно сходные тенденции между подгруппами. И у студентов с нормотипичным развитием, и у студентов с ОВЗ преобладают показатели лайф-скиллз и софт-скиллз.

Сравнение данных по личностным контекстам позволило выявить следующие статистически значимые результаты. Наибольшая разница получена между культуральным и аффективным контекстами ($\chi^2 = 31,15$ при $p < 0,01$); а также между культуральным и поведенческим контекстами ($\chi^2 = 26,19$ при $p < 0,01$). Между поведенческим контекстом и аффективным контекстом статистические различия составляют $\chi^2 = 15,17$ при $p < 0,01$. Сравнение компетентностного контекста и других контекстов статистически значимых различий не выявило.

Полученные результаты можно интерпретировать таким образом, что фрустрационная толерантность, выбор эффективных поведенческих стратегий и тактик в волонтерской деятельности являются системообразующими личностными контекстами инклюзивного волонтера.

На основании полученных данных нами было разработано и реализовано содержание модели организации инклюзивного волонтерства в вузе.

Модель сопровождения инклюзивного волонтерства в вузе состоит из пяти блоков: диагностический, проектировочный, развивающий и консультативный, аналитический блок.

Диагностический блок направлен на выявление индивидуально-типологических особенностей инклюзивного волонтера: способы разрешения проблемных ситуаций, способность брать на себя ответственность за решения, способности к лидерству, умение контролировать эмоциональные состояния, произвольность поведения, толерантность к окружающим.

В качестве диагностических используется комплекс взаимодополняющих методик.

Проектировочный блок предполагает определение содержания консультативно-развивающей работы, уточнение целей, задач, принципов и методов реализации элективного курса.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Развивающий и *консультативный* блоки направлены непосредственно на формирование личностных особенностей инклюзивного волонтера через теоретические и практические занятия в форме тренингов. На начальном этапе происходит сплочение учебной группы, установление позитивных отношений и устойчивого контакта между участниками, формирование интереса и эмоционально-положительного отношения к занятиям.

Аналитический блок выявляет динамику сформированных контекстов через повторную диагностику с целью оценки эффективности реализации элективного курса «#PRO инклюзивное волонтерство».

Уже на стадии проведения диагностики, подборки материалов элективного курса, проведения тренингов мы столкнулись с дефицитом методических разработок для данной категории волонтерства.

В связи с этим нами были разработаны и опубликованы: монография «Модель формирования инклюзивного волонтерства в вузе» (Курск, 2024), учебное пособие «Элективный курс «#PRO инклюзивное волонтерство» (Курск, 2024), учебно-методическое пособие «Элективный курс «#PRO инклюзивное волонтерство. Практикум» (в печати), а также ряд статей [2; 3].

В монографии «Модель формирования инклюзивного волонтерства в вузе» (Курск, 2024) нами подробно рассмотрены теоретические и практические вопросы инклюзивного волонтерства, представлены результаты диагностики, а также раскрыто содержание модели организации инклюзивного волонтерства в вузе, данные повторной диагностики после реализации элективного курса.

Учебное пособие «Элективный курс «#PRO инклюзивное волонтерство» (Курск, 2024) содержит, прежде всего, методологические, методические и дидактические материалы, раскрывающие содержание и способы реализации элективного курса [4, с. 111].

Учебно-методическое пособие «Элективный курс «#PRO инклюзивное волонтерство. Практикум» (в печати) включает учебный план, планы семинарских занятий и ФОСы по элективному курсу.

Кроме того, в содержание учебно-методического курса мы включили глоссарий, список литературы по курсу (135 источников), рабочую тетрадь.

Рабочая тетрадь традиционно содержит диагностический раздел, развивающий раздел и методический раздел [5, с. 37].

Развивающий раздел включает содержание тренингов, мини-лекции, а также задания, упражнения, диагностические методики для пользователей.

Кроме того, нами разрабатывается проект «Школа молодого волонтера», который будет реализован в следующем учебном году.

Повторная диагностика показала наличие позитивных изменений в личностных контекстах наших респондентов.

Для оценки результатов были предложены следующие критерии: эпиоптимум, оптимум, субоптимум, дизоптимум.

По результатам констатирующего эксперимента большинство респондентов показали уровни оптимум и субоптимум (по 25% испытуемых). Данные уровни развития личностных контекстов показывают частичную готовность для эффективной волонтерской деятельности.

По результатам контрольного эксперимента снизилось количество респондентов с самым низким уровнем – дизоптимум. Этот результат показала примерно пятая часть испытуемых. Наиболее значительно выросло число студентов уровнем оптимум (почти половина испытуемых), а также уровень эпиоптимум – четверть респондентов.

Использование критерия Пирсона хи-квадрат показало наличие статистически значимых различий между результатами констатирующего и контрольного экспериментов ($\chi^2 = 21,52$ при $p < 0,01$).

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Таким образом, реализацию модели организации инклюзивного волонтерства в вузе можно признать эффективной.

Сравнение данных по личностным контекстам позволило выявить следующие статистически значимые результаты. Наибольшая разница получена между культуральным и поведенческим контекстами ($\chi^2 = 36,34$ при $p < 0,01$); а также между культуральным и аффективным контекстами ($\chi^2 = 24,21$ при $p < 0,01$). Сравнение компетентностного контекста и поведенческого контекста выявило статистические различия $\chi^2 = 16,28$ при $p < 0,01$. Между поведенческим контекстом и аффективным контекстом статистические различия составляют $\chi^2 = 14,45$ при $p < 0,01$.

Следовательно, системообразующими контекстами можно назвать культуральный и поведенческий.

Выводы. Изучение потребности в подготовке инклюзивных волонтеров показало наличие незакрытых лакун в области методологического, методического, дидактического обеспечения и сопровождения данной подготовки.

Нами выявлены типологические особенности личностных контекстов будущих инклюзивных волонтеров, выделили сравнительные черты личности кандидатов в волонтеры с нормотипичным развитием и с ОВЗ.

По результатам диагностики мы изучили примерный профиль инклюзивного волонтера в вузе, а также разработали и реализовали учебно-методический комплекс сопровождения инклюзивного волонтерства в вузе, который включает монографию, учебное пособие, учебно-методическое пособие, рабочую тетрадь.

Повторная диагностика показала наличие позитивной динамики, что позволяет оценить разработанную и реализованную нами модель сопровождения инклюзивного волонтерства в вузе достаточно эффективной.

Литература:

1. Поникарова В. Н., Давтян М. В. «Профиль» инклюзивного волонтера / В. Н. Поникарова, М. В. Давтян // Лучшая научно-исследовательская работа 2023: сборник статей IV Международного научно-исследовательского конкурса / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – С. 57–59.
2. Поникарова В. Н., Давтян М. В. Модель формирования инклюзивного волонтерства в вузе: монография / В. Н. Поникарова, М. В. Давтян // под ред. В.Н. Поникаровой. – Курск, ЗАО «Университетская книга», 2024. – 115 с.
3. Поникарова В. Н., Давтян М. В. Элективный курс «#PRO инклюзивное волонтерство: учебное пособие / В. Н. Поникарова, М. В. Давтян // под ред. В.Н. Поникаровой. – Курск, ЗАО «Университетская книга», 2024. – 161 с.
4. Поникарова В. Н. Возможности общеуниверситетского курса в обучении студентов с ОВЗ и инвалидностью т/ В. Н. Поникарова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции 16-18 мая 2019 года в 2-х ч. – Ч. 2. / Под науч. ред. Глузман Ю.В. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019 – с. 111-115.
5. Поникарова В. Н. Педагогика копинг-поведения. Элективный курс: учебное пособие / В. Н. Поникарова // под ред. В.Н. Поникаровой. – Курск, ЗАО «Университетская книга», 2023. – 251 с.

УДК: 376.3

ИЗУЧЕНИЕ ОПЫТА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПРАКТИК РАЗРАБОТКИ
АДАПТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ И МУЗЕЙНЫХ
ПРОГРАММ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ (НА ПРИМЕРЕ
АРЗАМАССКОГО ИСТОРИКО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ)

Проботюк Людмила Олеговна

ассистент кафедры психолого-педагогического и специального образования
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
г. Ялта

Аннотация. Целью данного исследования является изучение и оценка эффективности адаптированных образовательных маршрутов и музейных программ для молодежи с инвалидностью на примере Арзамасского историко-художественного музея. В статье рассматриваются как теоретические аспекты инклюзивного образования и адаптивного туризма, так и практические наработки, и методики, применяемые в отечественных музеях. Анализируется текущая литература по данной тематике, включающая разработки в области инклюзивного образования, туризма и музейного дела. Основное внимание уделяется конкретным программам и методам, реализуемым в Арзамасском музее, с целью выявления их успешности и области для дальнейшего улучшения. Данный подход к исследованию позволяет создать целостную картину и предложить потенциальные пути совершенствования существующих программ, направленных на интеграцию и социальное развитие молодежи с инвалидностью.

Ключевые слова: молодежь с инвалидностью, адаптированный образовательный маршрут, адаптированная музейная программа, инклюзивный образовательный туризм, адаптивный туризм.

Annotation. The purpose of this study is to study and evaluate the effectiveness of adapted educational routes and museum programs for youth with disabilities using the example of the Arzamas Historical and Art Museum. The article examines both the theoretical aspects of inclusive education and adaptive tourism, as well as practical developments and techniques used in domestic museums. The current literature on this topic is analyzed, including developments in the field of inclusive education, tourism and museum business. The focus is on specific programs and methods implemented at the Arzamas Museum in order to identify their success and areas for further improvement. This approach to the study allows us to create a holistic picture and suggest potential ways to improve existing programs aimed at the integration and social development of youth with disabilities.

Keywords: youth with disabilities, adapted educational route, adapted museum program, inclusive educational tourism, adaptive tourism.

Введение. В последние десятилетия в различных странах мира, включая Россию, значительно возросло внимание к вопросам адаптации образовательных программ и туристических маршрутов для молодежи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Современные научные исследования и практические разработки фокусируются на создании многоуровневых и междисциплинарных методик, которые включают использование интерактивных и мультисенсорных технологий. Инновационные подходы в адаптации образовательных маршрутов и музейных программ способствуют не только лучшему

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

усвоению материала, но и повышению интереса к культуре и истории среди молодежи с ОВЗ [5]. В этом аспекте чрезвычайно важным становится опыт отечественных музеев, таких как Арзамасский историко-художественный музей, который внедряет и тестирует новаторские решения в области инклюзивного образования.

Изложение основного материала исследования. Понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» было утверждено Федеральным законом от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [6]. Признание прав особого человека на образование с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей, организация комплексной помощи в процессе его развития и обучения, а также обеспечение оптимальных условий для его интеграции и социализации в общество является важнейшей задачей социальной практики. Кроме того, Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливает цели и содержание в обеспечении права лиц с ОВЗ на образование через создание адаптированных образовательных программ с учетом особенностей их психофизического развития и специальных образовательных потребностей. Эта категория населения требует особого подхода, который учитывает их физические, психологические и социальные потребности [7]. Создание адаптированных программ является важным шагом на пути к равноправию и улучшению качества жизни данной группы молодежи. Инклюзия в культурные и образовательные мероприятия предоставляет молодым людям с инвалидностью возможность для саморазвития, социальной интеграции и полноценного участия в общественной жизни.

Инклюзивное образование – это процесс обучения детей с особыми потребностями, в основу которого положена идеология, исключающая любую дискриминацию и обеспечивающая равное отношение ко всем. Целью инклюзивного образования является создание доступной среды в обучении, облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в социуме [1]. Инклюзивное образование и адаптивный туризм в музеях предполагают не только физическую доступность объектов, но и создание специальных образовательных и культурных программ, которые учитывают разнообразие восприятия и обучаемости молодежи с инвалидностью.

Инклюзивный образовательный туризм – направление новое, развивающееся, формирующееся как социокультурное явление с высоким потенциалом. Инклюзивный туризм выполняет социальную, образовательную, психологическую, личностно-ориентированную, компенсаторную, оздоровительную и реабилитационную функции [3]. «Экскурсионная деятельность является уникальным способом реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья и включает как познавательный процесс, так и возможность содействия полноценной социализации этих лиц» [2, с. 76].

Мельник Ю.В. в своих исследованиях утверждает, что «механизм внедрения адаптивных элементов при построении образовательного маршрута для нетипичного лица представляет собой комплексный процесс, основанный на совокупной модификации различных компонентов образовательной деятельности» [4]. Включение гибких инструментов в индивидуальные образовательные планы для обучающихся с особыми потребностями требует всеобъемлющего подхода. Этот подход предполагает скоординированные изменения на различных уровнях образовательной системы, обеспечивая индивидуализированное обучение для каждого учащегося.

Оценка и корректировка адаптивных музейных программ для молодежи с инвалидностью является непрерывным процессом, направленным на постоянное улучшение качества предоставляемых услуг. Важным аспектом здесь является сбор обратной связи от целевой аудитории, что позволяет своевременно выявлять проблемные зоны и внедрять

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

необходимые изменения. Проведение опросов, анкетирования, а также регулярного мониторинга удовлетворенности посетителей является неотъемлемой частью этого процесса.

Важно также учитывать мнению экспертов и специалистов в области инклюзива, которые могут предложить ценные рекомендации и советы по улучшению существующих программ. На практике это может выражаться в проведении пилотных проектов и тестировании новых методик и технологий на ограниченных группах, что позволяет оценить их эффективность и потенциал для масштабирования. Кроме того, необходимо систематическое проведение внутренних и внешних аудитов, направленных на оценку доступности инфраструктуры и качества предоставляемых услуг. Это включает в себя, например, проверку соответствия зданий и помещений нормам и стандартам доступности, а также оценку профессионализма и готовности персонала работать с лицами с инвалидностью. Реализация этих мероприятий способствует созданию более инклюзивной и дружелюбной среды в учреждениях культуры и образования.

Арзамасский историко-художественный музей активно внедряет инновационные программы и технологические решения для работы с молодежью с инвалидностью с 2010 года.

Примером может служить инклюзивная программа «Без границ» разработанная и внедренная в историко-художественном музее г. Арзамас. В данной программе предусмотрено проведение пяти отдельных тематических занятий, которые проходят в экспозиционных залах музея. Посетителей музея знакомят с музейными экспозициями, коллекциями разной направленности с целью развития интеллектуального, психосоциального, эмоциональной сферы, а также для стимулирования личностного роста участников.

Инклюзивная программа «Без границ»			
№	Название адаптивного образовательного занятия	Краткое описание	Направлено на:
1	«Я играю сказку!»	Проводится мероприятие с элементами кукольного театра.	Сближение и установление доверительного контакта участников с ОВЗ.
2	«Звуки волшебного оркестра»	Происходит знакомство с имеющейся коллекцией музыкальных инструментов, являющихся экспонатами музея.	Культурное, социально-культурное и гармоничное развитие участников с инвалидностью и ОВЗ.
3	«Городок Арзамас»	Происходит знакомство с результатами промыслов и ремесел Арзамасского края с проведение мастер-класса по изготовлению оригами «Арзамасский гусь в технике оригами»	На расширение знаний в историческом аспекте, расширение кругозора, улучшение социальной адаптации и общего развития лиц с ОВЗ.
4	«Русский дом и все, что в нем»	Происходит диалог с участниками в формате «вопрос-ответ» с элементами интерактивности.	На закрепление вновь приобретённых знаний через творческие задания.
5	«Страна рукоделия»	Происходит знакомство с музейной коллекцией старинной одежды, с	

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

	мастер-классом по изготовлению платочка в технике набойки.	
--	------------------------------------------------------------	--

Работа Арзамасского историко-художественного музея по созданию адаптированных маршрутов и программ получила высокий социальный эффект и множество положительных отзывов. Опросы особенных посетителей показывают, что посещение адаптированных программ существенно улучшает качество жизни людей с инвалидностью, вселяет уверенность в их силы и возможности, а также способствует их социальной интеграции. Например, участники программ неоднократно отмечали, что благодаря посещениям музея у них появилась мотивация к дальнейшему обучению и развитию, улучшилось эмоциональное состояние и расширился круг общения. Это, в свою очередь, подчеркивает важность таких инициатив и необходимость их дальнейшего развития.

Выводы. Изучение опыта реализации адаптированных музейных программ для молодежи с инвалидностью в Арзамасском историко-художественном музее позволило выявить ряд положительных аспектов и перспективных возможностей. Одна из ключевых находок исследования заключается в том, что адаптированные маршруты и программы не только способствуют удовлетворению образовательных и культурных потребностей молодежи с инвалидностью, но и содействуют расширению культурного и социального контекста для этой группы населения. Программы, разработанные с учетом специфических потребностей и ограничений, помогают молодым людям с инвалидностью глубже погружаться в историю, искусство и культуру, формируя у них более полное представление о мире. Это, в свою очередь, способствует их социальной интеграции и личностному развитию.

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-20449, <https://rscf.ru/project/24-28-20449/>»

Литература:

1. Акимова, О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования / О. И. Акимова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М.: Издатель: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – с.10-11
2. Гатаулина, С. Ю. Предоставление экскурсионных услуг / С. Ю. Гатаулина, А. Б. Косолапов, И. Ю. Кушнарева; под ред. А. С. Бобкова. — М.: КНОРУС, 2021. — 238 с.
3. Межова, Л. А. Теория и практика развития регионального инклюзивного туризма: Монография / Л. А. Межова, А. Л. Летин, Л. А. Луговская. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2015. – 303 с
4. Мельник, Ю. В. Зарубежные техники адаптации образовательного маршрута для нетипичных обучающихся в условиях инклюзивного образования / Ю. В. Мельник // Ped.Rev.. 2020. №5 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnye-tehniki-adaptatsii-obrazovatel'nogo-marshruta-dlya-netipichnyh-obuchayuschih-sya-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.04.2024).
5. Петропавловская, С. В. Социокультурная доступная среда для лиц с ограниченными возможностями здоровья в музейном пространстве / С. В. Петропавловская, И. Е. Ростомашвили // Евразийский Союз Ученых. 2016. №1-4 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-dostupnaya-sreda-dlya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-muzeynom-prostranstve> (дата обращения: 15.04.2024).
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) <http://government.ru/docs/all/100618/>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598)
<https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

УДК: 37.088.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДУЭТ КАК ФОРМА ПЕРЕДАЧИ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА МОЛОДОМУ СПЕЦИАЛИСТУ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

Рыбцова Ольга Сергеевна,
учитель-дефектолог,
МБОУ «Ялтинская специальная (коррекционная) школа»,
г. Ялта

Аннотация. В данной статье описан опыт работы педагога-наставника с молодыми специалистами, педагогами коррекционной школы для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Материалы статьи могут быть использованы в системе практической подготовки студентов-практикантов, а также при разработке программы наставничества в образовательных организациях для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: педагогический дуэт, программа наставничества, педагог-наставник, совместный урок, молодой специалист, обучающиеся с ОВЗ.

Annotation. This article describes a teacher-mentors' experience of work with young specialists, teachers of the correctional school for students with intellectual disabilities. The materials of this article may be used as the method of practical training for student interns, as well as for the development of a mentoring program in educational establishments for students with intellectual disabilities.

Keywords: pedagogical duo, mentoring program, teacher-mentor, joint lesson, young specialist, students with disabilities.

Введение. Процессы модернизации российского образования, происходящие в последние годы, существенным образом меняют идеологию и приоритеты не только в общем образовании, но и в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому формирование кадрового потенциала, способного адаптироваться под новые условия образовательной среды, с применением современных технологий обучения, становится одной из ключевых задач образовательных учреждений. В процессе решения этой задачи важную роль приобретает вопрос привлечения к работе именно молодых специалистов. Но, приступив к работе в образовательном учреждении, особенно если речь идет о коррекционной школе, молодой специалист может столкнуться с рядом сложностей, так как происходит процесс перехода от теоретического обучения к практической деятельности [1]. От того, как будет протекать этот процесс, и будет зависеть успешность профессиональной адаптации молодого специалиста, его дальнейшее развитие и профессиональное становление.

Именно поэтому для администрации образовательной организации актуальным становится вопрос: как же сделать период профессиональной адаптации молодого специалиста более комфортным и укрепить в нем желание реализовать себя как специалиста в педагогической деятельности? Ключевым направлением решения этого вопроса внутри образовательной организации становится внедрение технологии наставничества, где за молодым специалистом закрепляется опытный педагог-наставник, который, в свою очередь, должен стать для молодого специалиста «проводником» в мир профессии педагога.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Изложение основного материала исследования. Наставничество – это кадровая технология, обеспечивающая передачу знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника к менее опытному посредством систематической работы.

Практика наставнической деятельности в МБОУ «ЯС(К)Ш» существует с 2017 года. В рамках данной практики за каждым молодым педагогом (стаж до 3-х лет) закрепляется опытный педагог-наставник для поддержки, сопровождения и оказания своевременной личностной и профессиональной методической и психологической поддержки в период его профессиональной адаптации.

Изучение вопросов адаптации, в том числе профессиональной, нашло отражение в многочисленных исследованиях, как отечественных, так и зарубежных ученых, среди которых: К. А. Абульханова-славская, Г. А. Балл, А. А. Реан, А. А. Налчаджян, А. В. Филиппов, В. П. Казначеев, Ф. Б. Березин, А.Н. Жмыриков, Г. Селье и др. [2, с. 1].

С позиции Ширшовой И. А. под профессиональной адаптацией молодых учителей понимается процесс, способствующий достижению оптимального соотношения между комплексом требований, предъявляемых к профессии учителя в целом, и их реализацией в собственной практической деятельности молодого специалиста в условиях конкретного образовательного учреждения, предполагающего профессиональную социализацию личности через потребность к самореализации и самообразованию [3, с. 6].

С целью наиболее успешного прохождения адаптационного периода молодым специалистом в нашей образовательной организации разработана и успешно реализуется программа наставничества. Важно отметить, что реализация вышеуказанной программы наставничества в МБОУ «ЯС(К)Ш» проходит в три этапа:

1. На первоначальном этапе работы (1 год реализации программы наставничества) основной упор делается на ознакомление молодого специалиста с нормативными, теоретическими и практическими знаниями и оказание всестороннего информационно-методического сопровождения.

2. На этапе реализации программы наставничества, когда молодой специалист уже имеет определенные профессиональные знания и навыки (2–3 год реализации программы наставничества), работа ведется в направлении по расширению и обобщению опыта работы с обучающимися с ОВЗ, полученного молодым специалистом ранее.

3. На заключительном этапе проводится анализ результатов реализации программы наставничества и подведение итогов.

Учитывая, что конечной целью реализации программы наставничества является подготовка профессионально адаптированных и компетентных специалистов-практиков, способных самостоятельно качественно организовывать свою профессиональную деятельность, возникает необходимость поиска со стороны наставника наиболее эффективных форм расширения и обобщения опыта работы с обучающимися с ОВЗ.

Одной из наиболее эффективных форм работы педагога-наставника и молодого специалиста в работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями и является совместное проведение уроков по принципу «Я начну, а ты закончи». Особенностью данной формы работы является то, что урок ведут одновременно сразу два учителя – опытный учитель и молодой специалист.

Проведение совместного урока проводится в 3-и этапа:

- подготовка к уроку;
- основной этап – непосредственно само проведение урока;
- проведение самоанализа и совместного анализа урока.

На этапе подготовки урока для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) педагогом-наставником учитываются следующие аспекты подготовки молодого специалиста:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– Внешний вид учителя. Немаловажным элементом педагогического мастерства учителя коррекционной школы является его внешний вид.

Так как критичность мышления обучающихся с интеллектуальными нарушениями значительно снижена, они не всегда способны объективно оценить опрятность и аккуратность своего внешнего вида, а учитель для данной категории является неоспоримым авторитетом, внешний вид педагога становится для них примером и образцом, то есть внешний вид учителя призван решить воспитательную задачу. Внешний вид учителя должен быть опрятным, соответствовать классическому деловому стилю, без ярких элементов и аксессуаров. Так как уровень концентрации внимания у обучающихся с интеллектуальными нарушениями значительно снижен, наличие ярких цветов в образе учителя может негативно сказаться на уровне качества усвоения материала урока.

– Культура речи учителя. Одним из важнейших элементов профессиональной педагогической деятельности является речь учителя. Речь учителя должна быть доступной пониманию для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, то есть быть простой, без использования сложных конструкций и оборотов, внятной, целенаправленной и этически корректной. Также не менее важна эмоциональная окраска речи учителя, работающего с детьми с интеллектуальными нарушениями, так как она влияет на общую атмосферу урока, на психологический комфорт обучающихся.

– Методическая подготовка к уроку. На данном этапе тщательно прорабатываются цель и задачи урока, этапы урока в зависимости от его типа, осуществляется подбор дидактического материала, соответствующего возрасту и психофизическим возможностям обучающихся класса.

Основной этап – совместное проведение урока по принципу «Я начну, а ты закончи».

Одним из основополагающих принципов обучения и воспитания обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является систематичность и последовательность. Появление нового учителя может, в той или иной степени, нарушить этот принцип и являться длительным стрессовым фактором как для обучающихся, так и для молодого специалиста. Процесс адаптации к новым требованиям учителя, стилю его общения, к его манере ведения урока может оказать влияние на снижение динамики и качества работы обучающихся. Со стороны молодого специалиста в ходе практической работы с обучающимися могут просматриваться элементы волнения, даже, при условии наличия качественно подготовленного плана-конспекта урока, могут случиться незапланированные ситуации, разрешить которые молодой специалист не сможет в силу нехватки опыта, и, следовательно, не сможет достичь запланированных результатов урока, что, в свою очередь, может оказать негативное влияние на профессиональную самооценку и повлиять на весь процесс становления молодого специалиста.

Здесь следует отметить необходимость присутствия опытного педагога-наставника на уроке не просто как стороннего наблюдателя, а как активного участника образовательного процесса. В этом и заключается преимущество совместного проведения урока по принципу: «Я начну, а ты закончи».

Как может происходить процесс совместного проведения урока? В начале урока ведущим специалистом остается опытный педагог, который представляет нового учителя и в привычной для обучающихся манере начинает урок, соблюдая все традиции и используя привычные формы организационной работы. На данном этапе молодой специалист выполняет роль ассистента (помогает раздать тетради, пособия, раздаточный материал, проверяет готовность рабочего места обучающихся). Так обучающиеся привыкают к присутствию нового учителя на уроке. После осуществляется работа по плану урока педагогом-наставником и молодым специалистом поочередно (первый пример решают обучающиеся с опытным педагогом, второй – с молодым специалистом, опытный педагог проводит работу над условием и краткой записью задачи, а молодой специалист – осуществляет работу над

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

решением задачи и т.д.). Следует отметить, что педагоги работают совместно, но не вмешиваются и не вносят резких поправок в работу друг друга. Очень важно отметить, что так у педагога-наставника появляется возможность «прийти на помощь» молодому специалисту, повлиять на ход урока незаметно для обучающихся. На заключительном этапе урока роль ведущего педагога переходит к молодому специалисту. Он самостоятельно, но в том же темпе и в той же манере, что и педагог-наставник, проводит рефлексию, задает домашнее задание и подводит итоги урока.

Данный опыт совместного проведения уроков позволяет получить и наработать практический опыт молодому специалисту, расширить его знания об особенностях психофизического развития обучающихся с умственной отсталостью и способах эффективного развития их когнитивных функций, избежать неблагоприятных ситуаций при проведении уроков, пользуясь методами и приемами работы педагога-наставника, расширить и обобщить полученный ранее опыт практической работы, и, самое главное, сократить адаптационный период молодого специалиста к работе с контингентом обучающихся коррекционной школы.

Этап проведения анализа. По итогам совместного проведения урока молодым специалистом осуществляется проведение самоанализа проделанной работы на уроке, а после проводится анализа урока совместно с педагогом-наставником.

Для подтверждения того, что совместное проведение урока в формате «Педагогический дуэт «Я начну, а ты закончи», является наиболее эффективным способом передачи опыта педагога-наставника молодому специалисту в период его профессиональной адаптации, был проведено исследование.

В качестве экспериментальной группы для исследования были выбраны обучающиеся с умственной отсталостью 7 (1 группа) и 6 (2 группа) классов. Количество обучающихся в каждой из групп составляло 11 человек.

Для 1 группы молодым специалистом был разработан план-конспект урока совместно с наставником, но проводил уроки он самостоятельно, во 2 группе подготовка к уроку проходила так же, но проводили подготовленный урок молодой специалист и наставник совместно, по принципу «Я начну, а ты закончи». Критериями для оценки качества проведенных уроков были выбраны основные показатели успешности проведения урока:

Критерии оценки качества работы учителя:

1. Речь учителя: уверенная, четкая, формулировки точные, конкретные, понятные для обучающихся данной категории;
2. Рациональность использования времени, отведенного на каждый этап урока;
3. Контроль за работой обучающихся со стороны учителя;
4. Контроль за соблюдением ЕОР обучающимися;
5. Организация обратной связи с обучающимися.

Оценивание результативности по вышеперечисленным критериям осуществлялось в бальной системе от 0 до 2 баллов, где «2» – реализовано/соответствует полностью, «1» – реализовано/соответствует частично, «0» – не реализовано/не соответствует полностью.

Эффективность урока в % рассчитывалась по формуле: фактическая сумма баллов: максимальное количество баллов (10).

Критерии оценки качества работы обучающихся:

1. Дисциплинированность обучающихся;
2. Заинтересованность обучающихся на протяжении всего урока;
3. Познавательная активность обучающихся;
4. Психологический климат (психологическая комфортность обучающихся);

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

5. Положительный отзыв обучающегося об уроке. (Отзывы обучающихся об уроке проводились в виде рефлексии, с использованием красной (не понравился урок) и зеленой (понравился урок) карточек.

Следует отметить, что оценивание результативности работы обучающихся на уроке производилось в количественном соотношении по формуле: положительный результат = 1 балл, отрицательный результат = 0 баллов.

Эффективность работы обучающихся на уроке в % рассчитывалась по формуле: фактическая сумма баллов: максимальное количество баллов (55).

Оценивание по предложенным критериям и в первой, и во второй группах осуществлялось заместителем директора по учебно-воспитательной работе.

По результатам проведенного исследования, отображенных в диаграммах рис.1 и рис.2., можно отметить, что при самостоятельном проведении урока молодым специалистом эффективность его работы составляет 70%, эффективность работы обучающихся составляет 73%. При оценке совместной работы на уроке опытного педагога и молодого специалиста были получены следующие результаты: эффективность работы молодого специалиста – 100%, эффективность работы обучающихся на уроке – 89%.

Исходя из полученных результатов, можно отметить, что эффективность работы молодого специалиста выросла на 30%, а эффективность работы обучающихся выросла на 16%, что свидетельствует о достаточно высокой эффективности выбранной формы работы по передаче опыта педагога-наставника и молодого специалиста «Педагогический дуэт «Я начну, а ты закончи».

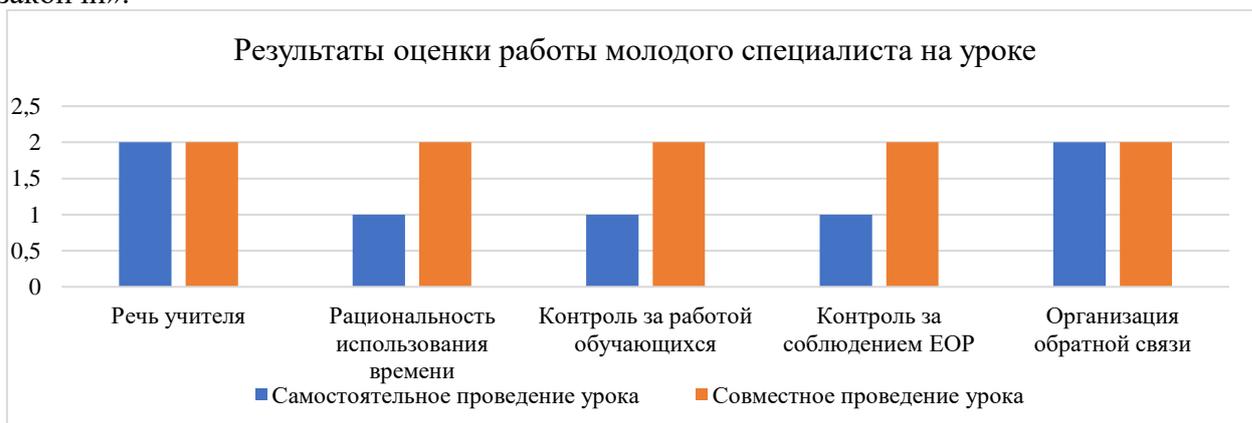


Рис.1. Результаты оценки работы молодого специалиста на уроке

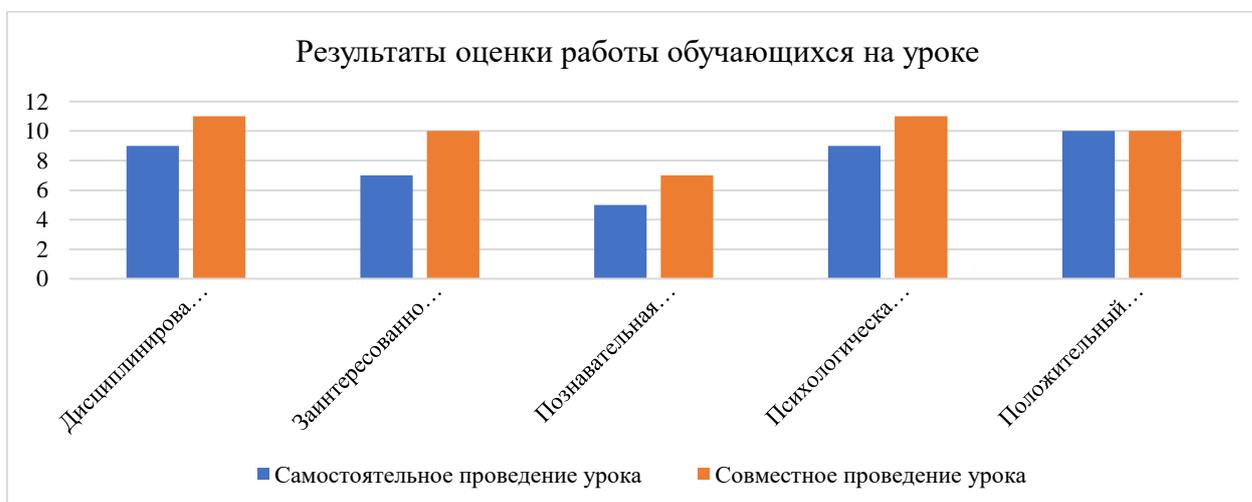


Рис. 2. Результаты оценки работы обучающихся на уроке

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что сопровождение молодого специалиста опытным педагогом-наставником, их практика совместной деятельности в форме «педагогический дуэт», с одной стороны, является эффективной в процессе профессионального становления начинающего педагога и способствует быстрой адаптации к условиям работы с обучающимися специальной (коррекционной) школы, а с другой стороны, данную форму наставнической деятельности можно рассматривать еще и как один из инструментов профилактики профессионального выгорания для опытных педагогов, что в совокупности является важным аспектом в развитии и укреплении кадрового потенциала образовательной организации.

Литература:

1. Глузман Ю. В. Практическая подготовка студентов в рамках сетевой магистерской программы / Ю. В. Глузман // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2018. – № 1(41). – С. 135-141.
2. Урок РФ. Молодые специалисты – делимся трудностями, успехами, идеями!
<https://урок.рф/groups/366?blogs>
3. Ширшова И. А. Адаптация молодого учителя к профессиональной деятельности в современной школе // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики и высшей школы». – 2014. – № 3. – Том 27(66). – С.3-17.

УДК: 376.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ И ТРУДНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Селиверстова Марина Владимировна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогического и специального образования,
БУ «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут,

Волкова Елена Витальевна,

учитель-дефектолог,
МБДОУ № 81 «Мальвина»,
г. Сургут,

Аннотация. В содержании статьи обозначено проблемное поле формирования лексической системности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. На основе теоретических источников выделены трудности, обуславливающие обогащение словарного запаса у детей. Одновременно конкретизированы этапы и методические условия подготовки к обучению грамоте детей с задержкой психического развития. Подробно описаны принципы, обеспечивающие формирование лексической системности у детей с ЗПР.

Ключевые слова: лексическая системность речи, семантическое поле, лексико-семантическая сторона речи, задержка психического развития, нарушение развития.

Annotation. The content of the article outlines the problem field of lexical system formation in children of senior preschool age with mental retardation. On the basis of theoretical sources, the difficulties causing enrichment of children's vocabulary are highlighted. At the same time the stages

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

and methodical conditions of preparation for literacy training of children with mental retardation are concretized. The principles ensuring the formation of lexical systematicity in children with mental retardation are described in detail.

Keywords: lexical system of speech, semantic field, lexical-semantic aspect of speech, mental retardation, developmental disorder.

Введение. Развитие лексической системы языка у детей связано непосредственно с их психическим развитием. В случае, когда психическое формирование отстает от нормального развития, то и развитие речи, а именно лексическая сторона речи у детей с ЗПР, будет тоже отставать. Исходя из этого, особенности лексической системы языка у детей с ЗПР отображают некоторые особенности развития. Это связано с определенными трудностями формирования словарного запаса, лексико-семантического аспекта речи и в целом познавательной сферы детей с ЗПР, а также недостаточностью их знаний об окружающей действительности, сложности осознания явлений и качеств [3].

Изложение основного материала исследования. У детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) почти всегда наблюдается нарушение развития лексической стороны речи, которое может быть различным по степени выраженности. Согласно исследованиям Мальцевой Е. В., сильное нарушение лексической стороны встречается около 9 % старших дошкольников, что составляет более 20 % от всего количества детей с ЗПР с различными нарушениями речевого развития [2, с. 215].

В своих исследованиях Симонова И. А. отмечала, что характерной чертой речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР считается ограниченность лексико-семантического аспекта речи. Это проявляется в бедности словарного запаса, а также в ограниченном понимании значений слов, что выражается в некорректном их использовании [5].

Дети с ЗПР испытывают трудности с пониманием и использованием слов из-за недостатка словарного запаса. Они часто используют уже знакомые им слова, даже если эти слова не полностью соответствуют контексту. Это приводит к тому, что они придают этим словам новые, иногда неожиданные значения.

По мнению Симоновой И.А., основная ошибка детей с ЗПР при подборе антонимов заключается в недостаточном словарном запасе. Вместо антонимов они часто используют слова с отрицательной частицей «не». Также в их речи редко встречаются прилагательные и наречия, которые помогают описать предметы и действия более точно. Вместо конкретных прилагательных дети с ЗПР часто используют более общие [5].

Таким образом, Симонова И.А. подводит к выводу, что из-за недоразвитости определенной психической функции у детей с ЗПР возникает некоторая особенность их речи. В устной речи выражены определенные характеристики познавательных и эмоциональных сфер. В связи с ограниченным словарным запасом возникают дополнительные трудности при обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Отечественный ученый Шевченко С.Г. отмечает, что дети с ЗПР имеют ограниченные знания и представления о мире по сравнению с их нормативными сверстниками. Их словарный запас также страдает, поскольку им трудно подбирать слова, точно описывающие предметы, их качества или действия. Они испытывают трудности с обобщающими словами, которые нормативные дети легко понимают и используют. Эти выводы подчеркивают необходимость дополнительной работы и поддержки со стороны педагогов и терапевтов для обеспечения того, чтобы дети с ЗПР могли успешно взаимодействовать с окружающим миром [7].

Шевченко С.Г. также упомянула трудности с изменением словарного запаса у детей с ЗПР. По наблюдениям, сознание детей не всегда полностью связывает название предмета с его образом, поэтому дети с ЗПР часто описывают предмет, а не называют его. Также было замечено и обратное, когда дети с ЗПР использовали определенные слова в речи, но не всегда

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

понимали их значение. Например, дети могут называть грача сорокой или булочку пирожком. Возможно, они уже знакомы с названием этих птиц или продуктов, но не совсем понимают их различия [6].

Дети с ЗПР дошкольного возраста испытывают трудности в восприятии объектов и идентификации их ключевых характеристик, уделяя больше внимания незначительным деталям и упуская важные опознавательные признаки. Они также склонны выделять только предметные, а не основные и опознавательные признаки объектов.

Проведенный анализ результатов исследования, отечественного автора Мальцевой Е. В., позволяет утверждать, что при предъявлении карточек детям дошкольного возраста для оценки лексико-семантических ошибок не более половины опрошенных детей правильно и точно назвали предъявленные карточки. Важно отметить, что наиболее характерными ошибками были – это замена слов на семантически близкие, однако неточные понятия и неверное применение слов детьми. Также наблюдалась замена слов описанием объекта или ситуации. Примеры: повар – он кушать готовит, стол – тут едят, лекарства – их пьют, чтобы не болеть, сарай – там живут животные и многие другие подобные ошибки [2].

В словарном составе детей с ЗПР дошкольного возраста доминируют такие части речи как имена существительные и глаголы. Усвоение остальных частей речи вызывает затруднения. Прилагательных в их речи мало, так как их освоение дается трудно.

Стоит акцентировать внимание на том, что в ходе разговора дети с ЗПР старшего дошкольного возраста значительно чаще применяют в речи прилагательные, которые обозначают свойства предмета.

Одновременно, при определении цвета или формы предмета, дети с ЗПР также испытывают существенные трудности.

В своих работах Слепович Е.С. утверждает, что дети с ЗПР применяют прилагательные, однако в сравнении с нормотипичными детьми применяемые ими прилагательные менее множественны [6]. Важно выделить, что применение прилагательных требует умения выделять признаки предметов и соответственно позволяет формировать понятийное мышление у детей. Дети дошкольного возраста с ЗПР испытывают затруднения в применении прилагательных по следующим группам:

- 1) качественные прилагательные, указывающие на температуру, цвет, форму, консистенцию и другие признаки;
- 2) оценочные прилагательные, указывающие на качества людей, например хороший–плохой или признаки, описывающие эмоциональное состояние человека (веселый, печальный и др.);
- 3) прилагательные, обозначающие качества называемых предметов (материал);

Особенности лексического аспекта речи старших дошкольников с задержкой развития психических процессов свидетельствуют и о недостаточном уровне развития словаря антонимов и синонимов. Мальцева Е.В. считает, что наиболее сложны в овладении синонимы, нежели противоположные по значению –антонимы Исходя из данных проведенного исследования, слова-синонимы были верно названы в 63,3% случаев, а антонимы в 71,7% случаев [2].

Формирование лексической системности у детей включает в себя развитие способности ассоциировать слова с соответствующими понятиями и контекстами. Этот процесс включает в себя создание семантического поля вокруг каждого слова. На основе различных стимулов, таких как ситуация, словотворчество, антонимия, синонимия и понятийные связи, дети формируют ассоциативные связи. При этом «сознание ребенка с нормальным интеллектуальным развитием «отторгает» несмысловые связи, а сознание умственно отсталого ребенка, наоборот, притягивает их» [4, с. 5].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Эти ассоциативные связи могут быть смысловыми или несмысловыми. Смысловые ассоциаты включают в себя связи, основанные на значении слова, тогда как несмысловые включают случайные и звуковые связи. Дети с нормальным интеллектуальным развитием склонны игнорировать несмысловые ассоциации, тогда как дети с умственной отсталостью часто их используют.

У основной массы детей с задержкой психического развития наблюдаются определенные особенности лексики. Словарный запас таких детей обычно ограничен, а использование слов может быть неточным. В частности, у детей могут возникать трудности с формированием обобщающих понятий и пониманием родовидовых отношений. В семантических полях преобладают несмысловые связи.

Учитывая эти особенности лексики детей с ЗПР, на коррекционных занятиях со старшими дошкольниками с ЗПР необходимо уделять особое внимание систематической работе над лексической стороной речи. Это поможет преодолеть имеющиеся трудности и улучшить качество общения детей с окружающим миром.

В рамках экспериментального исследования нами было отмечено, что уровень развития лексической системности старших дошкольников с ЗПР характеризуется преимущественно низкими и средними показателями. В связи с этим появляется необходимость развития лексической стороны речи ребенка старшего дошкольного возраста посредством занятий по подготовке к обучению грамоте.

Занятия по подготовке к обучению грамоте проводятся педагогом-дефектологом в режиме 1–2 занятия в неделю продолжительностью не более 25 минут, согласно ФАООП ДО детей с ЗПР.

Для этого можно выделить принципы коррекционно-логопедической работы, которые должны соблюдаться для развития лексического компонента речи. Они включают в себя следующие:

- наглядности (организация коррекционно-логопедической работы с использованием дидактического материала);
- доступности (материал соответствует возрасту и уровню развития детей);
- активности (вовлечение, которое проявляется через деятельность ребенка в коррекционно-логопедической работе);
- заинтересованности (материал привлекает внимание за счет цвета, формы, размера, эмоционального преподнесения);
- взаимообусловленности (содержание словарной работы соответствует форме предъявления в рамках коррекционно-логопедической работы и познавательным возможностям детей дошкольного возраста).

Таким образом, в коррекционно-логопедической работе необходимо учитывать ряд методических условий, обеспечивающих формирование лексической системности у старших дошкольников с ЗПР.

Выделим базовые методические условия, обеспечивающие формирование лексической системности у старших дошкольников с ЗПР на занятиях по подготовке к обучению грамоте.

Обучение грамоте является важным звеном в общей системе развития детей дошкольного возраста и особенно для детей с ЗПР.

Признанным является подход к обучению грамоте, который включает в себя элементы, которые представлены на рисунке.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ



Рис.1 – Этапы и методические условия подготовки к обучению грамоте детей с задержкой психического развития

Таким образом, для достижения результата на занятиях по подготовке к обучению грамоте, учителю-дефектологу, логопеду, необходимо учитывать методические условия, которые определяются как комплекс развивающих задач:

- развитие слуховой памяти и внимания;
- развитие фонематического слуха;
- развитие навыков анализа и синтеза звуков;
- развитие связной речи;
- развитие и коррекция недостатков звукопроизношения;
- развитие мыслительных операций;
- развитие зрительного восприятия и ориентировки в пространстве.

Целесообразно выделить особенности и методические условия в рамках коррекционно-развивающей работы на занятиях по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Основными задачами непосредственно коррекционно-развивающей работы на занятиях по подготовке к обучению грамоте являются:

- обогащение словаря параллельно с расширением представлений об окружающем, формирование познавательных процессов;
- уточнение значений слов;
- расширение семантики;
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слов из пассивного в активный словарь [1].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Для реализации вышеперечисленных задач существует две группы приемов словарной работы, которые целесообразно применять в рамках занятий по подготовке к обучению грамоте. Первая группа – это приемы, помогающие детям выделять из речи взрослых новые для себя слова, запоминать и понимать их значение (обогащение и уточнение словаря).

Вторая группа – это приемы, которые предполагают частое употребление новых слов в речи ребенка, так называемый прием активизация словаря.

Ценность данных приемов заключается в том, что они обеспечивают формирование лексической системности и развитие активного словаря детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, посредством того, что дети не просто запоминают новые слова, а переводят их в свой активный словарь и оперируют ими в конкретных жизненных ситуациях.

Конкретизируем приемы обогащения и уточнения словаря:

- знакомство детей с новым предметом, через демонстрацию или простое название данного предмета;
- вовлечение детей в процесс повторения нового слова;
- использование педагогом нового слова в сочетании с уже знакомыми словами ребенку;
- объяснение значения и предназначения данного предмета или слова, а также его происхождение.

Важным методическим условием в контексте формирования лексической системности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР – это образцы взрослой речи. Взрослый должен произносить новые слова четко и ясно, чтобы ребенок мог легко их воспринимать и запоминать.

Для привлечения внимания ребенка к новым словам и облегчения их запоминания используются различные приемы, такие как интонационное выделение, гиперболизация артикуляции, проговаривание новых слов и словосочетаний вместе с ребенком. Они способствуют развитию сенсорных систем и формированию лексической системности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и способствует более глубокому запоминанию звукового образа слова. Эти приемы также помогают сохранить слово в памяти ребенка на протяжении времени.

Немаловажное значение имеют приемы, где осуществляется активизирующее употребление слов. к ним относятся:

- постановка разных по конструкции вопросов, которые должны быть лаконичными и доступными для понимания ребенком;
- употребление уже известных слов в сочетании с новыми словами;
- договаривание новых слов в предложении, составление предложений по опорным словам;
- предоставление ребенку возможности воспроизвести и словесно охарактеризовать действие с предметами;
- сравнение предметов;
- различные речевые упражнения, направленные на подбор названий различных предметов, слов с противоположным значением;
- отгадывание загадок;
- интерактивные игры инсценировки.

В качестве методического условия, которое обеспечивает формирование лексической системности у старших дошкольников с ЗПР на занятиях по подготовке к обучению грамоте это специальные дидактические игры. Перечень этих игр достаточно широк. Например, «Классификация», «Пара к паре», «Два из трех», «Сравнение» и другие.

Выводы. Для успешной коррекционной работы в части формирования и развития лексической системности на занятиях по подготовке к обучению грамоте в соответствии с

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

вышеописанным направлениям существуют дополнительные методические условия, которые имеют определяющее значение.

1. Междисциплинарное взаимодействие педагогических работников образовательной организации и родителей в процессе формирования лексической системности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Несмотря на то, что функции у педагогических работников разные, однако при формировании лексической системности у старших дошкольников с ЗПР целесообразна комплексная работа. Например, воспитатель осуществляет учет лексических тем при проведении занятий в группе, организует работу по изучению новых слов, а закрепление их осуществляется во всех режимных моментах и непосредственного взаимодействия. Другие педагогические работники, также на своих занятиях (музыка, физическая культура, художественное дело, робототехника, танцы и другие занятия), которые проводятся в образовательной организации организуют деятельность ребенка с учётом рекомендаций учителя-дефектолога в части формирования лексической системности.

2. Активное участие родителей, которые осуществляют закрепление новых слов в естественных жизненных ситуациях и общении. Помогают ребенку применять слова в своей повседневной жизни.

3. Применение деятельностного подхода, который требует, чтобы образовательный процесс осуществлялся посредством разных видов деятельности, такие как игра, рисование, конструирование и прочее.

4. Применение в образовательной среде информационно-коммуникационных технологий. Данные технологии позволят всем участникам образовательной среды вовлекать детей в процесс освоения новых слов их запоминания и воспроизведения. Применение современных компьютерных технологий обеспечивает особую организацию формирования лексических навыков, так как оно проходит в нестандартной, модифицированной среде.

5. Для достижения положительной динамики в формировании лексического компонента речи необходим учет индивидуальных особенностей развития. Индивидуальная работа по развитию лексической системности детей планируется из полученных результатов диагностики. На каждый уровень развития лексического компонента необходимо подобрать упражнения и игры, которые будут доступны ребенку.

Таким образом, работа по формированию лексической системности должна быть направлена на развитие у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР способности понимать и использовать слова в соответствии с их значением и контекстом, а также на формирование у него системы знаний о языке и его структуре.

Таким образом, комплексный учет всех методических рекомендаций в коррекционно-образовательном процессе позволит достичь хороших результатов в процессе развития лексической системности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Литература:

1. Лалева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: монография / Р. И. Лалева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 221 с. – (Библиотека логопеда).
2. Мальцева Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Е. В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – №6. – С.10-18.
3. Подласый И. П. Педагогика: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – Москва: Просвещение, 1996. – 432 с.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

4. Репина З. А. Поле речевых чудес: Учеб. пособие по коррекции общ. недоразвития речи у детей, страдающих ринолалией / З. А. Репина и др. – Екатеринбург: Урал. изд. фирма «Наука», 1996. – 180 с.
5. Симонова И. А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития / И. А. Симонова // Дефектология. – 1974. – №4. – С. 18-25.
6. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя / Е. С. Слепович. – Мн.: Народная асвета, 1989. – 64 с.
7. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР: пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений / С. Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 80 с.

УДК: 376.4

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕЦЕНТРАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Слуцкер Дарья Дмитриевна,
обучающаяся 4 курса, направление подготовки
44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения»,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Научный руководитель: Козина Юлия Васильевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. Цель исследования заключалась в разработке программы, направленной на развитие децентрации младших школьников с ЗПР в игровой деятельности. Раскрываются теоретико-методологические основы изучения проблемы. Описываются основные положения авторской методики.

Ключевые слова: децентрация, младшие школьники с ЗПР, игровая деятельность.

Annotation. The purpose of the study was to develop a program aimed at developing the decentralization of primary school children with a mental retardation in play activities. The theoretical and methodological foundations of studying the problem are revealed. The main provisions of the author's methodology are described.

Keywords: decentralization, primary school students with a mental retardation, play activities.

Введение. Современная педагогическая и психологическая наука уделяет особое внимание проблемам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР). Одной из ключевых задач является создание условий, способствующих их полноценному развитию и социальной адаптации. В этом контексте особенно важным аспектом становится изучение децентрации – способности ребенка принимать точку зрения другого человека, что является основой для развития эмпатии, социальных навыков и успешной коммуникации. Децентрация играет решающую роль в когнитивном и личностном развитии младших школьников. Дети с ЗПР часто испытывают трудности в этой области, что может привести к

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

затруднениям в учебной и социальной деятельности. В связи с этим, актуальной задачей становится поиск эффективных методов и средств, способных стимулировать развитие децентрации у данной категории детей [1]. Игровая деятельность является одним из наиболее естественных и эффективных способов развития различных психических процессов у детей. Именно через игровую деятельность у детей с ЗПР появляется возможность развития децентрации, поскольку игра включает в себя элементы взаимодействия, ролевого поведения и необходимости учитывать позицию других участников [2].

Изложение основного материала исследования. Переход от эгоцентризма к децентрации – это важный этап развития детского мышления, который обеспечивает психологическую готовность к школе. Этот процесс позволяет детям приобретать навыки общения, понимания и принятия права других людей высказывать свою точку зрения, что является основой для успешного социального взаимодействия и учебной деятельности. Преодоление эгоцентризма не происходит одновременно: этот процесс имеет долговременный характер и свои сроки применительно к разным предметно-содержательным сферам. Децентрация в младшем школьном возрасте нужна, чтобы помочь детям выработать позицию по отношению к самому себе, к другим людям и окружающему миру.

Источником децентрации выступает непосредственное общение с другими людьми. В процессе такого общения происходит столкновение различных, иногда противоречивых точек зрения, что побуждает субъекта к преобразованию смысла образов, понятий и представлений в собственной позиции. Этот процесс способствует развитию гибкости мышления и способности к адаптации. Формирование навыков децентрации является основой способности субъекта к принятию роли другого человека. Это связано с уровнями развития когнитивной эмпатии, которая позволяет человеку понимать и принимать чужие перспективы и чувства. Развитие децентрации определяет эффективность коммуникативного взаимодействия, поскольку помогает лучше понимать намерения, ожидания и эмоции других людей. Это особенно важно в социальной и профессиональной жизни, где способность к децентрации способствует более продуктивному взаимодействию и сотрудничеству [3].

Децентрация, как способность ребенка принимать и учитывать точку зрения другого человека, является важным аспектом когнитивного и социального развития. У младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) этот процесс имеет свои специфические особенности и трудности, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса и коррекционно-развивающей работы.

У детей с ЗПР наблюдается более медленное развитие когнитивных функций, таких как внимание, память и мышление. Это замедление напрямую влияет на способность ребенка осознанно принимать чужую точку зрения и учитывать её в своих действиях. Также мышление младших школьников с ЗПР характеризуется повышенной эгоцентричностью. Они с трудом отказываются от собственной позиции и принимают точку зрения другого человека. Это связано с недостаточным уровнем развития аналитико-синтетической деятельности и низкой степенью обобщения. Дети с ЗПР часто испытывают трудности в эмоциональной сфере, что проявляется в сниженной способности к эмпатии и недостаточной эмоциональной регуляции. Эти особенности могут затруднять процесс принятия и понимания эмоциональных состояний других людей. К тому же у младших школьников с ЗПР отмечаются трудности в общении и взаимодействии с окружающими. Недостаточная развитость вербальных и невербальных средств общения затрудняет процесс обмена информацией и взаимопонимания, что, в свою очередь, осложняет развитие децентрации. Игра является ведущей деятельностью младшего школьного возраста, однако дети с ЗПР часто испытывают трудности в организации и реализации игровых сюжетов. Их игры могут быть бедными по содержанию, стереотипными и ограниченными в сюжетных линиях, что снижает возможности для развития децентрации через ролевое поведение и взаимодействие с другими детьми.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Таким образом, особенности развития децентрации у младших школьников с ЗПР определяются комплексом факторов, связанных с когнитивными, эмоциональными и коммуникативными трудностями. Успешное преодоление этих трудностей возможно при условии использования адекватных методик и подходов, направленных на поддержку и развитие децентрации в процессе игровой деятельности.

Через игровую деятельность младшие школьники с ЗПР развивают способность к децентрации, так как игра предоставляет им возможность практиковать принятие различных ролей, усваивать социальные нормы и правила, а также учиться видеть мир глазами других людей. Однако, игровой деятельности, как важному инструменту развития децентрации, зачастую не уделяется достаточного внимания в школьной практике. Важно понимать, каким образом игровая деятельность может воздействовать на развитие децентрации у младших школьников с ЗПР, какие механизмы и подходы наиболее эффективны в этом процессе. Знания, полученные в школе и дома, находят практическое применение и развитие именно в игре. Таким образом, на развитие децентрации младших школьников с ЗПР могут влиять как семья, так и школа. Так же немаловажна роль педагога-психолога в развитии децентрации младших школьников с ЗПР.

Развитие децентрации у младших школьников с ЗПР в школьной среде можно эффективно осуществлять через разнообразные игры, которые включают ролевые, коллективные и другие игры, развивающие навыки общения и сотрудничества. Особенно социальное взаимодействие в командных играх учит детей работать в группе, учитывать мнения и интересы других участников, что развивает умение взаимодействовать с окружающими и понимать их позиции. Кроме того, игры с эмоциональными элементами способствуют развитию эмпатии, поскольку дети учатся распознавать и понимать чувства других, что укрепляет их эмпатийные способности и децентрацию. Игры также ставят детей в ситуации, где необходимо контролировать свои эмоции и реакции, что помогает им понимать, как их поведение влияет на других, и способствует развитию самоконтроля и саморегуляции. Творческое мышление, стимулируемое играми, развивает гибкость мышления и способность к децентрации, поскольку дети учатся находить нестандартные решения и рассматривать различные варианты развития событий. Таким образом, игровая деятельность является мощным инструментом для развития децентрации у младших школьников с ЗПР, способствуя их когнитивному, социальному и эмоциональному развитию.

В ходе написания статьи была запланирована диагностика среди младших школьников с ЗПР. Диагностика проводилась в Ялтинской специальной (коррекционной) школе города Ялты. В диагностике приняли участие 10 человек.

Для выявления уровня децентрации у мальчиков и девочек была использована методика И. Шванцара «Волшебная страна» в адаптации Г.М. Бреслава. Анализируя данные, проведенной методики, можно увидеть, что у детей преобладает низкий уровень децентрации – 70% (7 человек), на втором месте средний уровень децентрации – 20% (2 человека), на третьем месте высокий уровень децентрации – 10% (1 человек). Эти данные позволяют сделать вывод, что у младших школьников с ЗПР высокий уровень эгоцентризма.

Для подтверждения полученных данных была проведена еще одна методика «Диагностика личностного эгоцентризма» Т. Сзустовой в адаптации Т.И. Пашуковой среди детей, участвующих в первой методике. Анализируя данные, можно увидеть, что у детей преобладает высокий уровень эгоцентризма (то есть, низкий уровень децентрации) – 80% (8 человек), на втором месте средний уровень эгоцентризма (то есть, средний уровень децентрации) – 20% (2 человека), на третьем месте низкий уровень эгоцентризма (то есть, высокий уровень децентрации) – 0% (0 человек). Результаты данного теста подтверждают результаты первой методики.

Результаты, полученные в ходе исследования, показали необходимость проведения

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

работы по развитию децентрации младших школьников с ЗПР. В связи с этим была разработана программа развития децентрации младших школьников с ЗПР в игровой деятельности.

Данная программа может способствовать развитию децентрации, так как главный метод в данной программе – это игра.

Программа разработана для младших школьников с ЗПР. Общее количество участников – 10 человек.

Программа развития децентрации у младших школьников с ЗПР имеет следующие цели:

1. Развитие децентрации – способность детей выходить за рамки собственного опыта и точки зрения, воспринимать и учитывать мнения и чувства других людей.

2. Развитие умения взаимодействовать в группе – формирование навыков общения, сотрудничества и работы в команде, необходимых для успешного взаимодействия в школьной и социальной среде.

Задачи программы:

1. Проведение игровых занятий.

2. Разработка игровых материалов.

Инструментарий программы включает игровые и творческие материалы, мультимедийные ресурсы.

Программа рассчитана на 7 занятий. Время, отведенное на каждое занятие – 35 минут. Занятия проводятся 1 раз в неделю.

В соответствии с данными позициями был разработан тематический план программы по развитию децентрации младших школьников с ЗПР в игровой деятельности (см. таблица 1).

Таблица 1.

Тематический план программы по развитию децентрации младших школьников с ЗПР в игровой деятельности

№ п/п	Тема занятия	Основное содержание	Планируемые результаты
1	Введение в мир игр	1. Приветствие и знакомство. 2. Обсуждение правил группы. 3. Игра «Имя и жест». 4. Рефлексия.	1. Дети познакомятся друг с другом. 2. Установлены правила группы. 3. Повышение интереса к занятиям и позитивный настрой на дальнейшую работу. 4. Развитие навыков взаимодействия и запоминания информации о других участниках.
2	Ролевые игры	1. Приветствие и краткий обзор прошлого занятия. 2. Введение в тему ролевых игр. 3. Игра «Классная комната». 4. Обсуждение игры.	1. Дети научатся исполнять и понимать различные социальные роли. 2. Повышение навыков коммуникации и взаимодействия в группе. 3. Развитие эмпатии и умения ставить себя на место другого. 4. Укрепление межличностных связей и сотрудничества в группе.
3	Игры на развитие эмпатии	1. Приветствие и краткий обзор прошлого занятия. 2. Введение в тему эмпатии. 3. Игра «Поменяйся местами».	1. Дети научатся лучше понимать и чувствовать эмоции других людей. 2. Повышение навыков эмпатии и сочувствия. 3. Укрепление навыков общения и взаимодействия в группе. 4. Создание доверительной и поддерживающей атмосферы в группе.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

		4. Обсуждение игры.	
4	Игры на сотрудничество	1. Приветствие и краткий обзор предыдущего занятия. 2. Введение в тему сотрудничества. 3. Игра «Построим дом вместе». 4. Обсуждение игры.	1. Дети научатся договариваться и работать в команде. 2. Повышение навыков совместного планирования и выполнения задач. 3. Укрепление чувства единства и командного духа. 4. Развитие умения слушать и учитывать мнение других.
5	Игры на развитие навыков общения	1. Приветствие и краткий обзор предыдущего занятия. 2. Введение в тему общения. 3. Игра «Слушаю и говорю». 4. Обсуждение игры.	1. Дети научатся ясно выражать свои мысли и эффективно общаться. 2. Повышение навыков активного слушания и обратной связи. 3. Развитие умения задавать вопросы и комментировать услышанное. 4. Укрепление навыков взаимодействия и уважения к мнению других.
6	Коллективные игры	1. Приветствие и краткий обзор предыдущего занятия. 2. Введение в тему коллективного творчества. 3. Игра «Большая мозаика». 4. Презентация и обсуждение.	1. Дети научатся работать в команде и распределять задачи. 2. Повышение навыков совместного планирования и выполнения задач. 3. Развитие творческого мышления и коллективного творчества. 4. Укрепление чувства единства и сотрудничества в группе.
7	Подведение итогов и укрепление навыков	1. Приветствие и краткий обзор всех занятий. 2. Рефлексивная игра «Круг успеха». 3. Коллективное творчество «Плакат воспоминаний». 4. Заключительное обсуждение и прощание.	1. Дети закрепят навыки децентрации, взаимодействия, общения и сотрудничества. 2. Повышение уровня рефлексии и самооценки детей. 3. Создание позитивных воспоминаний о программе и укрепление групповой сплоченности. 4. Укрепление доверительных и поддерживающих отношений в группе.

Планируемые результаты: внедрение разработанной программы поспособствует более глубокому пониманию обучающимися с ЗПР окружающих, осознанию своего поведения в группе, развитию умения работать в коллективе и устанавливать социальные контакты.

Выводы. Программа развития децентрации у младших школьников с ЗПР представляет собой тесное взаимодействие педагога-психолога и детей младшего школьного возраста. Комплекс упражнений, представленный в программе, направлен на работу в паре и группе. Занятия включают ролевые игры, творческие задания, командные игры, коллективные проекты, обсуждения, рефлексивные упражнения. Программа направлена на развитие децентрации, улучшение навыков взаимодействия в группе, повышение уровня эмпатии и

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

сотрудничества.

Литература:

1. Глоба Н. В. Особенности когнитивной и личностной децентрации младших школьников с задержкой психического развития / Н. В. Глоба // Психолого-педагогический журнал. – 2006. – 2(10). – 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kognitivnoy-i-lichnostnoy-detsentratsii-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya/viewer> (дата обращения: 04.05.2024).

2. Кукава С. Г., Островерх О. С. Формирование эмоциональной децентрации у дошкольников в условиях сюжетно-ролевой игры / С. Г. Кукава, О. С. Островерх [Электронный ресурс] // Cyberleninka: [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-emotsionalnoy-detsentratsii-u-doshkolnikov-v-usloviyah-syuzhetno-rolevoy-igry> (дата обращения: 04.05.2024).

3. Андреева А. Д. Становление способности к децентрации в дошкольном возрасте / А. Д. Андреева // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2021. – Т. 9. – № 4. – С. 39-52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sposobnosti-k-detsentratsii-v-doshkolnom-vozraste> (дата обращения: 04.05.2024).

УДК: 376.1

РЕЧЕВАЯ КАРТА КАК ИНСТРУМЕНТ РЕЧЕВОЙ ДИАГНОСТИКИ

Соколова Надежда Николаевна,

учитель-логопед,

МБДОУ «Детский сад №5 «Антошка»,

п. Октябрьское, Красногвардейский район,

Республика Крым

Аннотация. В статье даётся полный анализ, используемых речевых карт в работе учителя-логопеда в ДОУ, предоставлена анкета для учителей логопеда и интерпретация результатов практикующих учителей логопедов ДОУ.

Ключевые слова: речевая карта, дети, ОВЗ.

Annotation. The article provides a complete analysis of the speech maps used in the work of a speech therapist teacher in preschool, provides a questionnaire for speech therapist teachers and an interpretation of the results of practicing speech therapist teachers in preschool.

Keywords: speech card, children, НИА

Введение. Речевая карта – это основной документ учителя логопеда, который выявляет детей с речевыми нарушениями, помогает организовать коррекционно-развивающую работу и направляет, и координирует профилактическую работу по предупреждению речевых нарушений с детьми дошкольного возраста.

Изложение основного материала исследования. Используемые речевые карты необходимо обязательно адаптировать под своё общеобразовательное учреждение, под возраст и актуальные возможности своего воспитанника, но и придерживаться рекомендаций и заключения ТМППК.

Речевая карта является основным инструментом логопедического обследования. Речевая карта направлена на индивидуальное развитие конкретного ребёнка с конкретной нозологией и конкретным результатом работы.

Речевая карта должна отражать:

– данные ребёнка;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

- возраст ребёнка;
- нозологическое заключение;
- речевое развитие ребёнка в целом;
- академическую сферу ребёнка;
- логопедическое заключение.

Речевые карты, разработанные известными авторами: Н. В. Нищева, Т.Б. Феличева, Г.А. Волкова, К.С. Лебединская, О.С. Никольская и т.д. В основе этих речевых карт основной стандарт, нацеленный на всех детей с различными речевыми нарушениями. У каждого дошкольного учреждения свой социальный заказ родителей, определённые направления работы и контингент детей. И также необходимо добавить, что у перечисленных авторов свой методический комплект к проведению диагностики.

В своей работе с детьми используются различные методики речевого развития детей, а именно: Нищева, Волкова, Акименко, Смирнова и Иншакова. В методиках Смирновой и Иншаковой есть иллюстрированный материал к речевым картам, что заметно упрощает работу логопеда т. к. есть иллюстрированный материал. Все методики построены по одному принципу от простого к сложному: вначале идёт вводная часть о родителях ребёнка, о возможных дефектах в развитии ребёнка. Это важно для анамнеза и для дальнейшей корректировки речевого развития ребёнка в целом. У Нищевой огромная часть работы опирается на медицинское обследование всех врачей [4, с. 4].

С одной стороны, это и есть хорошо, медицинское заключение даст комплексное представление о развитии ребёнка в целом. Как правило, далее идёт обследование артикуляционного аппарата в целом. Практически во всех речевых методиках, это просвечивается. Лексическое и синтаксическое развитие ребёнка в целом. Большой выбор заданий лексического характера наблюдается в речевой методике у Акименко. Практически во всех речевых методиках есть обследование связной речи. В зависимости от возраста детей, как например у Нищевой, текст для пересказа даётся разный. У Акименко в задании даётся пересказ и составление рассказа по сюжетной картине, и также составление рассказа по серии сюжетных картинок: серия из 5–6 картинок. Исходя из анализа всех методик, нет балловой системы, заключение пишется на основе выполнения ребёнком заданий. Практически во всех методиках даётся задания на развитие фонематического слуха и внимания. У Феличевой даёт определённый набор задания на определения слухового и фонематического восприятия [1, с. 3].

У многих речевых методиках, есть конкретные рекомендации в использовании для определенного речевого дефекта. У Нищевой речевые карты построены с учётом общего недоразвития речи. У Феличевой для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. У Архиповой задания составлены для детей с диагнозом дизартрия. Конечно, специалистам лучше ориентироваться в динамике развития ребёнка с учётом таких речевых карт. Обратное же надо не забывать, что речевую карту необходимо адаптировать под своих детей под своё образовательное учреждение. заполняется на каждого ребёнка, зачисленного в логопункт [4, с. 11].

Есть определённые схемы обследования, разработанные Г.А. Волковой для детей с дислалией и дизартрией, логопедические карты-схемы Е.Д. Дмитриевой для обследования дислалии, дизартрии, ринолалии, схема обследования детей с открытой ринолалией А.Г. Ипполитовой. В работах М.Е. Хватцева, М.Ф. Фомичевой, О.Е. Грибовой находит реализацию принцип «от общего к частному», а именно, обследование звукопроизношения проводится только в том случае, если у ребенка в процессе беседы с ним и обследования связной речи обнаруживаются недостатки звукопроизношения. М.Ф. Фомичева также предлагает обследовать у детей с нарушениями звукопроизношения, имеющих недостаточную сформированность артикуляционной моторики, особенности мелкой моторики рук.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Г.А. Волкова в представленных схемах обследования для детей с дислалией, дизартрией указывает на необходимость обследования у них особенностей словарного запаса, грамматического строя речи. Полученные результаты необходимы специалисту для планирования дальнейшей коррекционной работы [1, с. 5].

Нами было разработано анкетирование для учителей – логопедов, работающих с детьми дошкольного возраста.

Анкетирование для учителей – логопедов: «Речевая карта, как инструмент речевой диагностики детей дошкольного возраста».

Стаж педагогической деятельности
С каким контингентом детей работаете? (Перечислите).....
С детьми ОВЗ. С какими нозологиями? (Перечислите).....
Какие трудности вызывают в работе с детьми с ОВЗ?
Сколько раз в году проводите логопедическое обследование?.....
Логопедический пункт.....
Дети с ОВЗ.....
Какой инструментарий используете при обследовании детей?.....
Логопедический пункт.....
Дети с ОВЗ.....
Используете ли Вы в своей работе речевые карты?.....
Если да, то перечислите авторов?.....
Устраивает ли Вас структура выбранной речевой карты?.....
Какие изменения Вы хотели бы внести в структуру речевой карты? Если они необходимы?.....
На Ваш взгляд, для чего необходима речевая карта в работе учителя – логопеда.....

Благодарим за сотрудничество!

Учителя – логопеды работают на логопункте с различными нозологиями, а именно: РАС, ТНР, НОДА, ЗПР. Из трудностей в работе с детьми с ОВЗ педагоги отметили недостаточность диагностического материала и оборудования в работе с детьми с ОВЗ. Речевые карты, которые использую учителя логопеды таких авторов, как Н.В. Нищева, Речевая карта для детей с ФФНР, ФНР по методике Филичевой Т. Б., Чиркиной Г. В Речевая карта для ребёнка ЗПР по методике Кондратьевой С.Ю., Лебедевой И.Н и т.д. Структура перечисленных речевых карт не всегда устраивает т.к. в большинстве случаев в речевых картах достаточно много информации, которая не всегда является информативной для конкретного ребёнка, конкретного учреждения и конкретного нозологического заключения. Поэтому используемую речевую карту необходимо обязательно адаптировать под своё общеобразовательное учреждение, под возраст и актуальные возможности своего воспитанника, но и придерживаться рекомендаций и заключения ТМППК.

Выводы. Коррекция речевого развития – основное направление работы логопедического пункта. Логопедическая работа направлена на коррекцию: лексической, грамматической и фонетической стороны речи. Коррекция речевого развития детей дошкольного возраста осуществляется во взаимодействии педагогов и специалистов дошкольного учреждения: учитель – логопед, педагог – психолог, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель и воспитатели дошкольных групп.

Литература:

1. Волкова Г. А Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М., 1985.
2. Журова Л. Е., Эльконин Д. Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л.Е. Журова, Д. Б. Эльконин // Сенсорное воспитание дошкольников. – М., 1963.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

3. Нищева Н. В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург: «Детство-пресс», 2007.

4. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Нищева Н. В. Комплексное обследование речевого и психомоторного развития дошкольника диагностический альбом 6-7 лет / Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Нищева Н. В. – Санкт-петербург: «Детство-пресс», 2022.

УДК: 159.95

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПРИ ОБСЛЕДОВАНИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПМПК

Сусуева Елена Петровна,
учитель-дефектолог,
КО ПМПК №2 УО,
г. Темиртау, Республика Казахстан

Аннотация. Данная статья раскрывает важность работы учителя-дефектолога, как одного из ключевых членов междисциплинарной команды ПМПК для оценки фонда знаний, умений, навыков, их соответствие возрасту и ступени обучения, определение проблем воспитания, обучения, социальной адаптации и путей их преодоления.

Ключевые слова: учитель-дефектолог, обследование, игровая деятельность, консультация.

Annotation. This article reveals the importance of the work of a teacher-defectologist as one of the key members of the interdisciplinary PMPK team to assess the fund of knowledge, abilities, skills, their correspondence to age and level of education, identifying problems of education, training, social adaptation and ways to overcome them.

Keywords: special education teacher, examination, play activity, consultation.

Введение. Успешность воспитания, обучения, социальной адаптации ребёнка с особыми образовательными потребностями (далее ООП) зависит от правильной оценки сильных сторон, потенциальных возможностей и особенностей развития ребёнка. Основными методами психолого-педагогического обследования учителя-дефектолога в ПМПК являются: изучение документации, беседа (опрос) с ребёнком, его родителями, наблюдение, экспериментальное исследование с использованием методик, тестов, заданий [2, с. 7].

Психолого-педагогическое обследование ребёнка учителем-дефектологом происходит с учетом нормативов психического развития детей дошкольного возраста, используются методы и методики психолого-педагогического обследования в соответствии с методическими рекомендациями для специалистов ПМПК [1, с. 49]. Комплексная диагностика детей позволяет определить оценку особых образовательных потребностей ребёнка на основе выявленных особенностей психического и социального развития [3, с. 11].

Изложение основного материала исследования. По результатам обследования детей, обратившихся в ПМПК за 2023 год получены следующие данные: всего детей с ООП от 0 до 18 лет – 4997 детей. Из них раннего возраста – 50 детей, дошкольного возраста от 3 до 5 лет – 964 ребенка, школьного возраста – 3983 ребенка.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

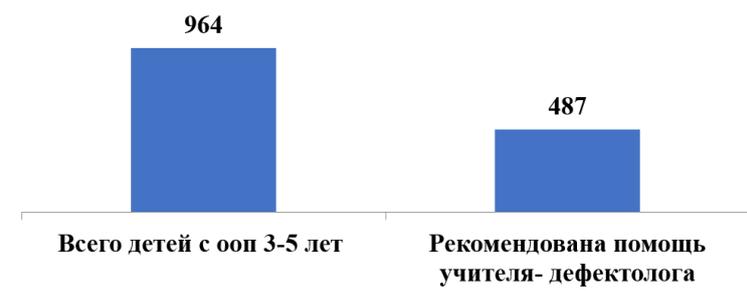


Рис. 1 Мониторинг количества детей с ООП, 2023 год

Важным показателем уровня развития ребёнка в возрасте 3 – 5 лет является уровень сформированности игровой деятельности. В качестве предмета изучения мной определена сюжетная игра. В процессе комплексной диагностики специалистами ПМПК, в 2023 году выявлено 964 ребенка с ООП, из них нуждаются в предоставлении специальной помощи учителя-дефектолога – 487 детей.

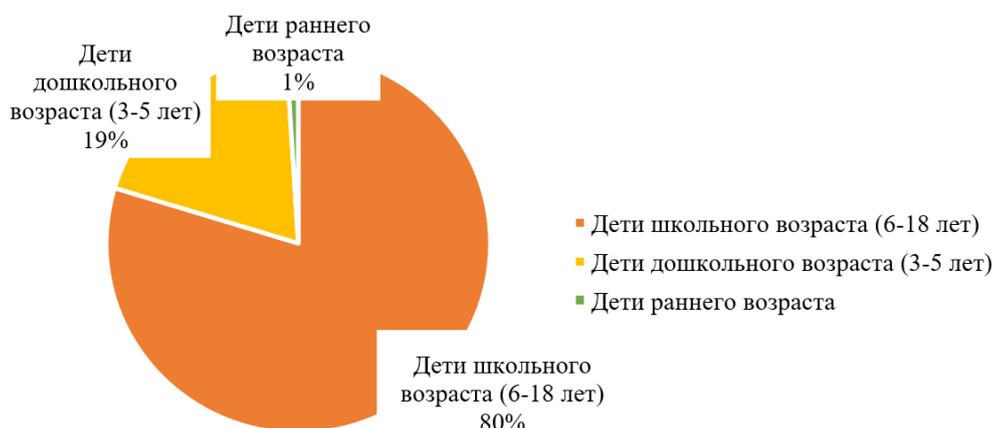


Рис. 2. Мониторинг количества детей с ООП 3-5 лет с рекомендацией ПМПК для занятий с учителем-дефектологом, 2023 год

Эти дети испытывают трудности в организации и поддержании сюжетной игры и как следствие имеют сложности в усвоении разделов типовых учебных программ дошкольного воспитания и обучения. Уровень сформированности сюжетной игры в разрезе комплексного обследования ПМПК производится на основании критериев оценки сформированности изучаемой деятельности, для определения особого образовательного запроса ребенка, необходимости занятий с учителем-дефектологом в организациях образования [1, с. 52].

Таблица 1.

Критерии сюжетной игры

№ п/п	Наименование критерия	Выполнил(а)	Затрудняется	Не выполнил(а)
1	Интерес к сюжетной игре			
2	Характер действий:			
	неадекватные действия			
	предметные действия по функциональному назначению			

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

	процессуально-игровые действия: выполняет ряд действий, не связанных в один сюжет			
	процессуально-игровые действия: выполняет ряд действий, связанных в один сюжет			
	выполняет ряд логически связанных игровых действий			
	копирует внешние черты поведения взрослого			
	ребёнок берёт на себя роль и действует от имени этой роли в воображаемой ситуации			
3	использует предметы заместители и замещающие действия.			
4	Логика развития сюжета (общепринятая, парадоксальная, подчинённая индивидуальным потребностям).			
5	Развёртывание сюжета (поэтапное, свёрнутое, нарушение) завершённость или незавершённость сюжета.			
6	Эмоциональные реакции ребёнка во время игры.			

Имея балльные критерии оценивания сюжетной игры, учителю-дефектологу становится возможным проведение её объективного исследования. В ходе диагностики детям предлагается самостоятельно поиграть по своему усмотрению в игровом уголке, где для них заранее разложены наборы игровых тематических предметов. В начале обследования ребенка учитель-дефектолог, применяя метод наблюдения, определяет уровень сформированности предметной деятельности, умения применения процессуально-игровых действий у детей [2, с. 90].

На следующем этапе диагностики в ПМПК учителем-дефектологом применяется метод беседы, где детям демонстрируется игра с речевым проговариванием, использованием предметов по функциональному назначению, предметов-заместителей и замещающих действий для определения уровня сформированности сюжетной игры [2, с. 94].

На заключительном этапе диагностики учителем-дефектологом детям предлагаются аналогичные сюжетные игры с другими предметами, предметами-заместителями и замещающими действиями. Определяя в соответствии с критериями сюжетной игры, выясняется тот факт, что у детей с особыми образовательными потребностями наблюдаются изменения в игровой деятельности. Игра приобретает своеобразный характер, параметрами указывая на более ранний возрастной уровень.

Полученные результаты диагностики учителем-дефектологом фиксируются в таблице, где указывается, степень выполнения каждого критерия оценки уровня сформированности сюжетной игры [2, с. 94].

После заполнения таблицы, учителем-дефектологом объективно определяется уровень сформированности у ребенка сюжетной игры в соответствии с критериями [1, с. 52].

Выводы. Выявляются сильные стороны развития ребёнка, его потенциальные возможности, а также проблемные зоны, необходимость и сроки оказания специальной

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

педагогической помощи учителем-дефектологом. Учителем-дефектологом при обследовании игровой деятельности детей дошкольного возраста в составе комплексной диагностики ПМПК составляются рекомендации родителям и педагогам по реализации образовательных программ обучения и воспитания, созданию специальных условий сопровождения ребенка дошкольного возраста с ООП в организациях образования.

Литература:

1. Ерсарина А. К. Диагностика проблем обучения и воспитания детей раннего дошкольного и школьного возраста. Методические рекомендации для специалистов психолого-медико-педагогических консультаций [Текст] / А. К. Ерсарина – Алматы: Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики, 2014 – 97 с.

2. Ерсарина А. К., Айтжанова Р. К., Малиновский В. В., Морозова Д. О. Психолого-медико-педагогическое обследование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Учебно-методическое пособие [Текст] / А. К. Ерсарина, Р. К. Айтжанова, В. В. Малиновский, Д. О. Морозова. – 4-е изд.. – Алматы: JanaBaspa, 2023 – 176 с.

3. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте [Текст] / Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2008 – 80 с.

УДК: 47.012:74:377.5: 377.6:37.036.5:37.047

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ДИЗАЙНУ ДЛЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Сычев Владимир Игнатьевич,
член Союза художников России,
преподаватель отделения «Дизайн»,
ФКПОУ «Межрегиональный центр реабилитации
лиц с проблемами слуха» (колледж),
г. Санкт-Петербург

Аннотация. В настоящее время очень востребовано реабилитация через искусство, особенно дизайн, для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассказывается о преподавании дизайна в Межрегиональном центре реабилитации лиц с проблемами слуха (колледж). Роль дизайна актуальна для людей, воспринимающих мир через зрение. Дизайнерские методы в обучении дизайну через адаптацию ФГОС будущих дизайнеров требуют пристального внимания общества.

Ключевые слова: дизайн, инвалиды по слуху, средние специальные учебные заведения.

Annotation. Currently art, and especially design, are in great demand for rehabilitation of people with physical disabilities. The article details our experience of teaching design at the Inter-regional Center for the Rehabilitation of Persons with Hearing Disabilities (college). The role of design is relevant for people who perceive the world through vision. Our designer methods in teaching design through the adaptation of the Federal State Educational Standards to future designers require close attention from the society.

Keywords: design, impaired hearing, secondary specialized educational institutions.

Введение. В 2000 году в Дакаре на Всемирном форуме по образованию было создано международное движение «Образование для всех», участники которого выступили за доступность качественного базового образования для детей, молодёжи и взрослых. 13 декабря 2006 года Генеральная Ассамблея ООН одобрила Конвенцию о правах инвалидов, в которую

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

вошли положения об инклюзивном образовании. Формирование включающего образования является основным направлением ЮНИСЕФ.

Инклюзивное образование на территории России регулируется Конституцией, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов», а также Конвенцией о правах ребёнка и Протоколом 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Инклюзивное образование – форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, социальных, эмоциональных, ментальных, языковых, интеллектуальных и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом для людей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) создаются специальные условия: перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и другие.

Основные принципы инклюзии и инклюзивного образования:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
- Каждый человек способен думать и чувствовать.
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
- Все люди нуждаются друг в друге.
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
- Разнообразие усиливает все стороны жизни.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время по данным Минздрава насчитывается около 200 тысяч инвалидов по слуху и слабослышащих граждан и статистика не охватывает все категории людей, страдающих нарушениями слуха. По оценке Всероссийского общества глухих заметные проблемы со слухом имеются у 13 миллионов жителей России. Исследование аналитического бюро информационного портала GxP News свидетельствует, что в России не менее 19 млн человек с проблемами слуха и зрения. По данным официальной статистики, инвалидность есть у 68,2 тыс. человек с проблемами зрения и у 20,1 тыс. человек с проблемами слуха. По мнению исследователей АБИ такая разница в количестве может быть связана с барьерами, с которыми сталкиваются люди, оформляя инвалидность: сложно собрать документы для медико-социальной экспертизы, дорогие анализы, исследования и консультации, долго ждать записи к специалистам, сложности в маршрутизации. Исследователи АБИ считают, что к 2025 году в России число слабослышащих людей увеличится как минимум на 5,1%, до 6,2 млн человек. Причины увеличения: рост старения населения, отсутствие системных мер по предотвращению заболеваемости, недостаточный уровень межведомственного взаимодействия между Минздравом и Минтрудом.

Для успешного инклюзивного образования лиц с проблемами слуха необходимо знать особенности их восприятия и психологии. Неслышащие в основном используют только зрение, которое дает им 85–90 % необходимой информации об окружающем мире через зрительный анализатор. Полное или частичное нарушение функции восприятия приводит к некоторым отклонениям в психическом и физическом развитии. Дисфункция восприятия неслышащих людей приводит к недостатку знаний, их отрывочности, стереотипности мышления и другим отрицательным моментам в поведении. Следствием глухоты иногда наблюдается отставание в умственном развитии, плохая память, низкое качество освоения полученных знаний, появляется асоциальное поведение, иждивенчество, излишняя

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

самоуверенность и закомплексованность, капсулированность и нежелание адаптироваться в общество. Чтобы минимизировать негативные психологические и социальные аспекты развития незлышащих людей необходимо с раннего детства активно внедрять инклюзивное образование и делать акцент на развитие визуальных искусств.

Положительным фактором в связи с особенностями восприятия незлышащих людей является то, что их зрительный анализатор и пространственное мышление более развито, чем у здоровых лиц. Визуализация мысленных образов у них сильнее, гештальт более весомый. Глухие видят и мыслят целостными визуальными структурами, знаками, образами, картинками, то есть гештальтом. Жест представляет собой визуальный единый знак в виде пространственного образа. Визуальные искусства во все времена были наиболее доступными для глухих людей. Всему миру известен Пинтурикио, глухой художник эпохи Возрождения. Был глухим знаменитый испанский художник Франциско Гойя. Многие незлышащие люди во все времена добивались больших успехов в визуальных искусствах.

Реализация инклюзивного образования в 20 веке осуществлялась в специализированном учебном заведении для инвалидов по слуху – Ленинградском восстановительном центре. Он появился в 1965 году в Павловске недалеко от крепости Бип. В ней находилось первое в России учебное заведение для глухих детей под патронажем императрицы Марии Федоровны Романовой. ЛВЦ создали на средства Всероссийского общества глухих, которое нуждалось в профессиональных кадрах художников, дизайнеров, работников культуры, юристах, бухгалтеров, сурдопереводчиков, полиграфистах, радиомонтажниках для реализации масштабных проектов по интеграции инвалидов по слуху в общество. Создатель уникального учебного центра Иосиф Флорианович Гейльман был из семьи глухих родителей. Отец основателя ЛВЦ ВОГ Флориан Гейльман, по образованию дизайнер, являлся выпускником Центрального училища технического рисования, созданного на средства А.Л. Штигилица. Мать училась в Смольном институте и работала художником-ретушером в фотоателье Карла Буллы.

Так, И.Ф. Гейльман понимал значимость искусства и культуры в формировании гармоничного мировоззрения незлышащих людей. Для преодоления негативных последствий глухоты в ЛВЦ была создана комфортная психологическая атмосфера. Студенты были окружены любовью и вниманием слышащих преподавателей, владеющих русским жестовым языком. Почти все учителя были из семей глухих и понимали особенности восприятия и психологии глухих на примере своих незлышащих родителей, братьев или сестер. Из-за большого количества незлышащих абитуриентов на художественное отделение ЛВЦ проводился конкурс. Отбирали наиболее талантливых и мотивированных абитуриентов. В кабинетах учебного корпуса находились многочисленные учебно-методические плакаты по всем направлениям обучения разным профессиям. На стенах рекреаций и кабинетов располагались курсовые проекты по живописи, композиции и дизайну. Основной тезис в обучении – Смотри и делай так же. Главным в учебе было практическое освоение знаний и создание живописных, графических, станковых композиций и дизайнерских проектов. Вся программа обучения была направлена на формирование гармоничной, гуманитарной личности, на ее успешную социализацию и адаптацию в общество. Проблем с интеграцией, социализацией и трудоустройством инвалидов по слуху не было, поскольку региональные отделения ВОГ направляли молодежь учиться в ЛВЦ и после окончания учебы трудоустраивали всех выпускников.

С помощью визуального искусства в инклюзивном процессе арт-терапии шла полноценная реабилитация инвалидов по слуху. Глухие воспитывались на шедеврах мирового, русского и советского изобразительного искусства. Творчество великих мастеров от античности до соцреализма благотворно влияло на студентов, мотивировало их создавать свои композиции, участвовать впоследствии на выставках наравне со слышащими мастерами. Благодаря инновационной инклюзивной адаптированной программе обучения выпускники

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

политехникума ЛВЦ получали необходимые знания. практические навыки и поступали в художественные ВУЗы.

В 1994 году по ходатайству ВОГ в связи со сложным экономическим положением ЛВЦ со всем имуществом и недвижимостью (учебным корпусом и общежитием) был передан на баланс государства. Политехникум трансформировался в «Межрегиональный центр реабилитации лиц с проблемами слуха (колледж)» Министерства социальной защиты Российской Федерации. Был введен Федеральный государственный образовательный стандарт среднего специального образования. Преподаватели колледжа МЦР предприняли много усилий в сохранения положительных аспектов инклюзивного образования неслышащей молодежи для соответствия требованиям ФГОС СПО. Исчезли непрофильные учебные дисциплины из-за несоответствия специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям). Вместо 5 лет углубленного спокойного изучения дизайна стало 4 года интенсивного напряженного обучения.

В настоящее время в МЦР создана инклюзивная доступная среда для инвалидов. Вместе с тотально глухими, которые понимают только РЖЯ, учатся слабослышащие, инвалиды по другим заболеваниям, не владеющими русским жестовым языком. Инклюзия помогает в обучении и позитивно влияет на всех студентов.

Глухие «слышат» глазами и не всегда могут получить нужную информацию. Во время занятий студент иногда отвлекается, не понимает слово или предложение. В результате теряется смысл части лекции и отсутствует полнота восприятия знаний. Студенты также отсутствуют по уважительным причинам на занятиях или болеют. Они участвуют в конкурсах Абилимпикс, Деафскилс, в спортивных соревнованиях или проходят медицинское обследование и лечение. В силу психологических особенностей восприятия и плохого запоминания у студентов страдает уровень освоения заданий и выполнения дизайн-проектов. В связи с этим появилась необходимость передавать студентам файлы текста лекций и аналогов дизайн-проектов для более тщательного изучения в свободное от занятий в колледже время. Тем самым осуществляются основные принципы инклюзии в создании доступной среды для получения информации.

Инклюзия имеет прямое отношение к преподаванию дизайна в МЦР. Дизайн имеет много разновидностей. Если обучать только одному конкретному виду дизайна, то это сужает возможность найти инвалиду работу в другой области дизайна. По данным интернета в России почти 184 колледжа учат дизайну. Некоторые колледжи специализируются в одном направлении дизайна. В колледже МЦР постарались в учебную адаптированную программу по дизайну ввести как можно больше разновидностей дизайна и тем самым повысить качество инклюзии в компетенциях.

Общими компетенциями студентов-дизайнеров являются требования ФГОС:

– Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности, применительно к различным контекстам.

– Использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации, и информационные технологии для выполнения задач профессиональной деятельности.

– Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере, использовать знания по финансовой грамотности в различных жизненных ситуациях.

– Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде.

– Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста.

– Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей, в том числе с учетом

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений, применять стандарты антикоррупционного поведения.

– Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, применять знания об изменении климата, принципы бережливого производства, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях.

– Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности.

– Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках.

За четыре года обучения студенты в целом осваивают общие компетенции. Более специфичны, многообразны и сложны профессиональные компетенции. В профессиональном художественном образовании многое зависит от таланта и творческих способностей студента. Они у всех разные и диапазон их широк: от не умеющих рисовать до продвинутых сильных талантов. Большую роль также играет мотивация студентов. Одни мотивированы стать профессиональным дизайнером, другие инертны к освоению новых знаний. В последнее время отсутствует конкурс для поступления в колледж на отделение «Дизайн». В соответствии с принципами инклюзии ко всем студентам применяется индивидуальный подход в профессиональном обучении и воспитании. Оценки выполненных дизайн-проектов дифференцируются. Студенты в целом осваивают специальность дизайнера и получают среднее профессиональное образование. Только в исключительных случаях из за профессиональной неспособности, по состоянию здоровья или в силу непреодолимых жизненных обстоятельств некоторые студенты покидают стены колледжа до окончания обучения или берут академический отпуск.

По ФГОС на специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям) базового уровня обучение осуществляется по циклам – общеобразовательный, социально-гуманитарный, общепрофессиональный, профессиональный, который состоит из пяти профессиональных модулей. У каждого модуля свои компетенции и требования. Для объединения всех профессиональных модулей в рабочей программе ПМ 02 «Техническое исполнение дизайнерских проектов в материале» в разделе МДК 02.01 «Выполнение эталонных образцов объектов дизайна в макете, материале с учетом их формообразующих свойств» проводится квест «Мой бренд – мой бизнес – мое будущее».

Это метод погружения в современные реалии жизни. Преподаватель с первого занятия ставит перед каждым студентом сверхзадачу – создать свою виртуальную фирму с оригинальным названием, выбрать направление бизнеса, разработать дизайн бренда. Все задания структурированы, разбиты на этапы. Первый этап ЗНАНИЕ – сбор информации и погружение в ситуацию. Далее на этапе ЛОГОТИП разрабатывается концепция логотипа. Третий этап СТИЛЬ – разработка вариантов фирменного стиля. На четвертом этапе ПРИНЦИП строится система идентификации бренда. На пятом этапе ПРАВИЛА выполняется руководство по использованию бренда. В процессе создания бренда разрабатывают также дизайн упаковки, рекламная полиграфическая продукция и арт-объект (стела). Курсовые дизайн-проекты подаются в виде презентации, максимально полно отражающей проектирование бренда. Все направлено на то, чтобы студент представил и почувствовал себя будущим индивидуальным предпринимателем или директором небольшой фирмы и для своей бренда создал весь спектр дизайна. Он отвечает за свою фирму, за ее успех, за свою актуализацию и адаптированность в социум. Это повышает его самооценку и появляется ответственность перед своим будущим. Студент понимает, что знания по экономике, стандартизации, психологии, работе с персоналом, маркетингу, производству ему жизненно необходимы для выживания в реальном мире.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Выводы. Студентам-дизайнерам дают по профессиональному циклу базовые знания по информационному и графическому дизайну, художественной графике, полиграфическому дизайну, дизайну плаката и текстиля, дизайну среды, моушн-дизайну, основам web-дизайна, 3D-моделированию, биодизайну, арт-дизайну, дизайну персонажей и анимации. Большое значение имеют визуальные иллюстративные материалы для обучения дизайну. Это презентации, информационные плакаты, макеты дизайн-проектов. Все кабинеты колледжа в достаточной мере оборудованы проекторами и большими мониторами для показа презентаций и демонстрации информации из интернета. Кабинеты располагают необходимой мебелью, оргтехникой, инвентарем и учебными пособиями для освоения рисунка, живописи, дизайна и других дисциплин. Максимально используются цифровые и сетевые источники информации. Студентов постепенно приучают к самостоятельному получению знаний из этих источников, поиску, исследованию и анализу необходимой информации для дизайн-проектирования и будущему трудоустройству.

Педагоги МЦР стараются приблизить инклюзивное обучение и практические задания к требованиям конкурсов, подготовить будущих дизайнеров к быстро меняющейся ситуации в мире. Помогают найти выпускникам достойное место в жизни по своим силам и возможностям. На отделениях «Дизайн», АФК, СКД работают педагоги-инвалиды по слуху. Они с успехом закончили ЛВИЦ-МЦР, получили высшее профессиональное дизайнерское образование, владеют жестовым языком, понимают психологию и особенности восприятия неслышащих людей. Их авторитет среди глухих студентов высокий. Большой жизненный опыт преподавателей-инвалидов по слуху, их весомые достижения в области искусства, культуры и спорта являются достойным примером для молодежи. Это создает доверительную атмосферу в общении и способствует повышению самооценки студентов. Успешные преподаватели колледжа говорят студентам – «Я смог преодолеть трудности в жизни, добился убедительных успехов, и вы тоже можете это сделать и добиться успехов в жизни».

Литература:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для среднего профессионального образования / под редакцией Е. А. Медведевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 274 с.
2. Дизайн-проектирование. Композиция, макетирование, современные концепции в искусстве: учеб. для студ. учреждений сред. проф. образования / М. Е. Ёлочкин, Г. А. Тренин, А.В. Костина и др. – 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2018.
3. Роцин С. П., Основы дизайна и композиции: учебник / С. П. Роцин, А. С. Хлебников. – Москва: Русайнс, 2024. – 174 с.

УДК 37.018.2

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ БИБЛИОТЕРАПИИ

Тимошенко Виктория Юрьевна,
обучающаяся 5 курса, направления подготовки
44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения»,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Научный руководитель: Козина Юлия Васильевна,
кандидат филологических наук,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
г. Ялта

Аннотация. В работе описана специфика применения библиотерапии как эффективного метода развития эмпатии у младших школьников с ЗПР. Приведены теоретико-методологические основы изучения вопроса особенностей развития эмпатических навыков у детей с задержкой психического развития. Описываются основные положения психолого-педагогической программы, направленной на повышения уровня эмпатийной культуры у младших школьников, в том числе с задержкой психического развития. Доказано, что применение элементов библиотерапии благоприятно влияет на социальное развитие ребенка.

Ключевые слова: эмпатия, младшие школьники с задержкой психического развития, библиотерапия, социализация.

Annotation. The paper describes the specifics of using bibliotherapy as an effective method of developing empathy in younger schoolchildren with ASD. The theoretical and methodological foundations of studying the issue of the peculiarities of the development of empathic skills in children with mental retardation are presented. The main provisions of the psychological and pedagogical program aimed at increasing the level of empathic culture in younger schoolchildren, including those with mental retardation, are described. It is proved that the use of elements of bibliotherapy has a beneficial effect on the social development of a child.

Keywords: empathy, primary school students with mental retardation, bibliotherapy, socialization.

Введение. В современном мире вопрос развития эмпатических навыков у младших школьников является актуальной темой. Увеличивается темп жизни, почти все сферы нашей жизни пронизаны информатизацией, возрастает количество людей, которые сталкиваются с проблемами, связанными с межличностным взаимодействием. В связи с этим поднимаются вопросы эмоционального развития, развития социальных навыков и навыка понимания других людей. Вопрос развития способности к эмпатии у детей в современной системе обучения основывается на значимости сформированности у них духовных и нравственных ценностей, которые впоследствии становятся приобретенными личностными характеристиками и оказывают влияние на становление взаимоотношений младших обучающихся с окружающими взрослыми и сверстниками. Это касается и такой категории лиц с ОВЗ, как дети с задержкой психического развития, так как дети, относящиеся к этой категории близки к своей возрастной норме, но испытывают значительные трудности в становлении эмоциональной сферы. В последние годы тенденция показывает увеличение количества детей с ОВЗ. По данным Росстата в стране на начало 2023 года количество детей с ОВЗ составило около 1,5 миллиона человек, что по сравнению с 2022 выросло на 9,4%. Причем, по данным Министерства просвещения, категория детей с ЗПР из этого количества составляет большую часть (около 40%). Дети с ЗПР чаще всего успешно распознают только конкретные яркие эмоции, например: радость или грусть. Но при условии сохранности интеллекта, своевременной диагностики и эффективного психолого-педагогического сопровождения, они имеют благоприятные перспективы для успешного формирования своего эмоционального фона, который играет важную роль в активной социальной жизни ребенка в обществе.

Изложение основного материала исследования. Слово «эмпатия» имеет греческие корни и происходит от слова «*empatos*», которое означает «вчувствование». Мельник Е.В. в своей работе рассматривает феномен эмпатии со следующих позиций [2, с. 4]:

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

- свойство личности, проявляющиеся в ситуациях общения и взаимодействия, требующие актуализации гуманистической направленности;
- эмоциональное приобщение взрослым ребенка к жизни, заинтересованность и понимание его внутреннего мира;
- понимание партнера по общению, выражающееся в эмоциональном отклике одного человека на переживания оппонента.

Различные аспекты проблемы развития эмпатийной культуры младших школьников, в том числе с задержкой психического развития рассмотрены в работах: В.И. Долговой, С.М. Гайдаренко, А.О. Петровой, И.А. Кузнецовой, О.А. Романовой. Опираясь на исследования теории и практики развития эмпатии в вышесказанных работах, явление эмпатии нами будет рассматриваться в работе как способность к сопереживанию другому человеку и умение поставить себя на место другого. Нормативной базой для решения задачи развития эмпатической культуры у младших школьников с задержкой психического развития является Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития. В этом документе прописаны требования, связанные с усвоением навыков коммуникации детьми, которые включают в себя умение проявить сочувствие, слушать собеседника, различать свое и чужое эмоциональное состояние, то есть умения, которые связанные с эмпатией.

Таким образом, вопрос развития эмпатии у детей младшего школьного возраста актуален, так как этот возрастной период характеризуется наибольшей сензитивностью для развития этого социального явления, потому что в это время, у подрастающего ребенка происходит формирование коммуникативных навыков и умений, которые необходимы для взаимодействия в социуме. Также перестраивается система межличностных отношений, и развивается система нравственных взглядов и ценностей.

Одним из направлений формирования эмпатийной культуры младших школьников является работа со специально подобранной литературой. Книга в развитии детей играет важную роль. Так как с помощью нее развивается творческое мышление и воображение, обогащается духовная сфера жизни ребенка. В процессе работы с произведениями, у детей развивается речь, происходит расширение словарного запаса, обогащается представление о собственном «Я» и окружающем мире в целом.

В психолого-педагогической литературе библиотерапия рассматривается как раздел психологической помощи, который направлен на формирование навыков у человека противостоять нестандартным ситуациям в жизни. Важной характеристикой метода является укрепление силы воли и наращивание интеллектуального потенциала [7], а также с точки зрения воздействия, преимущественно коррекционного, с применением специально отобранных произведений с целью нормализовать состояние человека [9].

Для психолого-педагогического сопровождения развития эмпатии у младших школьников важно создавать поддерживающую среду, где дети могли бы наблюдать и практиковать проявление заботы и уважения к другим людям. Это может включать в себя обсуждение различных ситуаций, участие в различных совместных играх, чтение книг о дружбе и сострадании.

Для межличностных контактов детей с ЗПР характерны следующие особенности: неустойчивость, эмоциональная поверхностность контактов, дезадаптивные формы взаимодействия, импульсивность поведения, слабое проявление эмпатии [5]. Дети с задержкой психического развития отдают предпочтение общению с детьми младшего возраста, которые более податливы и непритязательны. При этом О. А. Романова считает, что дети с ЗПР испытывают страх перед большими группами сверстников, что, в свою очередь, приводит к появлению зависимости от более активных ребят в группе или к формированию агрессивно-

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

защитного типа поведения, следствием которого становится неадекватный способ выхода из конфликтных ситуаций [8].

Способность к эмпатии детей младшего школьного возраста с ЗПР характеризуется недостаточным умением идентифицировать собственные эмоциональные состояния; дети не умеют использовать эмоциональную информацию, полученную в общении; проявления у них эмпатийных реакций имеют эгоцентрическую направленность, такие дети не способны к партнерскому диалогу, поэтому очень важно помогать им в развитии данных умений.

Результаты, полученные в результате применения диагностических методик (диагностика уровня эмпатии И.М. Юсупова; проективная методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой; опросник для измерения эмоциональной эмпатии А. Меграбяна и Н. Эпштейна), свидетельствуют о том, что большая часть детей с ЗПР имеет средний уровень эмпатии. Обучающиеся не всегда способны поставить себя на место другого человека и понять ситуацию, но проявляют ситуационные желания помочь.

В соответствии с полученными данными, был разработан тематический план реализации психолого-педагогической программы по развитию эмпатии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (см. таблица 1).

Таблица 1.

Тематический план психолого-педагогической программы, направленной на развитие эмпатийной культуры у младших школьников с ЗПР

№	Тема занятия	Цель
1	Эмпатия и ее роль в жизни современного человека	Расширение представления у учащихся об эмпатии и базовых эмоциях.
2	Путешествие в мир эмоций и чувств	Ознакомление с понятиями «эмоции и чувства», формирование осознания степени важности умения понимать эмоции.
3	«Крокодил эмоций»	Улучшение навыков общения в коллективе, развитие творческих способностей с помощью мимики, жестов.
4	«Пройдем дорожкой добра»	Закрепление навыка размышления над нравственной сутью поступков, воспитание уважительного отношения к другим людям.
5	«С дружбой все возможно!»	Сплочение коллектива. Развитие позитивных отношений.
6	Конфликт и эффективные способы его разрешения.	Формирование умения находить общий язык с людьми, ознакомление с эффективными вариантами общения.
7	«Книжки читать - скуки не знать»	Закрепление умения осмысливать поступки героев, развитие творческих способностей
8	«Маленькие дети на большой планете»	Формирование ценностного отношения к животным.
9	«Погружение в мир сказок»	Повышение познавательного и читательского интереса у учащихся.

На первом этапе программы было проведено 2 занятия, целью которых являлось расширение представлений у учащихся о таких понятиях как: эмпатия и эмоциональная отзывчивость. В ходе проведения занятий, дети познакомились с понятием эмпатии, ее важности в межличностном общении, а также участвовали в нескольких упражнениях, которые были ориентированы на развитие умения понять своего собеседника и умение

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

работать в команде. Учащиеся получили представление о базовых эмоциях и чувствах человека, различиях этих понятий и их важности.

На втором этапе реализации программы было проведено 6 занятий, которые включили в себя следующие виды деятельности: проведение игр, иллюстрирование к тому, что ранее прочитали, а также проведение тренинга с целью обучения навыкам бесконфликтного общения.

Занятия начались с проведения игры, направленной на развитие эмоционального интеллекта у учащихся, а также улучшения навыков общения в группе. Учащимся предлагались карточки, на которых были написаны различные эмоции и необходимо было показать мимикой, жестами какая это эмоция. Занятие способствовало закреплению умения определять эмоции, а также позитивному групповому общению.

Следующей формой деятельности стало проведение тренинга, направленного на обучение детей навыкам бесконфликтного общения и формирование умения находить общий язык с людьми. В рамках проведения тренинга, учащиеся выполнили ряд упражнений, целью которых было обучить младших школьников способам эффективного разрешения конфликтных ситуаций.

На заключительном этапе, с учащимися была проведена литературная викторина с целью расширения читательского кругозора и повышения читательского интереса. Так же были подведены итоги совместной работы, которые выразились в позитивных тенденциях взаимодействия в коллективе.

Опора на игровой метод, позволила сохранить успешность познавательного процесса и облегчить процесс освоения эмпатийной культуры. В играх дети чувствовали себя уверенно и учились ставить себя на место другого человека.

Дети с интересом участвовали в занятиях, и при возникновении трудностей активно помогали друг другу, что способствовало становлению уверенности в себе и веры в собственные возможности. Так же у детей повышалась мотивация взаимодействия со сверстниками. Каждое занятие благоприятно воздействовало на нравственное развитие детей и их отношение друг к другу, а также к персонажам литературных произведений.

Выводы. В результате опытно-экспериментальной работы и апробирования психолого-педагогической программы по развитию эмпатии, которая представляет собой комплексное взаимодействие педагога-психолога и младших школьников посредством библиотерапии, были получены следующие результаты: выявлена положительная динамика в развитии эмпатийной культуры у детей, общий уровень эмпатии в классе стал выше.

Литература:

1. Бажук О. В. Библиотерапия как средство развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста / О. В. Бажук // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5 (136). – С. 215-218. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 05.05.2024).
2. Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия / Отв. ред. Н. Л. Карпова, редкол.: Н.С. Лейтес, О.Л. Кабачек, И.И. Тихомирова. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2014. – 272 с.
3. Гайдаренко С. М. Развитие эмпатии на разных возрастных этапах / С. М. Гайдаренко, М. А. Мартынова, А. В. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №. 66-3. – С. 351-354.
4. Долгова В. И. Эмпатия: монография / В. И. Долгова, Е. В. Мельник. – М.: Издательство «Перо», 2014. – 185 с.
5. Кузнецова И. А. Развитие способности к эмпатии у младших школьников с задержкой психического развития / Кузнецова И. А. [Текст] // Наука и образование: материалы XXIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых – 2022. – С. 120-127.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

6. Петрова А. О. Особенности проявления эмпатии младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / А. О. Петрова // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. – 2022. – № 3. – С. 288-292.

7. Попова Т. А. Библиотерапия: теория и исследования / Т. А. Попова // Сборник научных трудов «Общение в эпоху конвергенции технологий». – 2022. – №1. – С. 676-679.

8. Романова О. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Романова О. А. // Молодой ученый. – 2020. – № 50. – С. 509-511. – URL: <https://moluch.ru> (дата обращения: 05.06.2024).

9. Санинский В. И. Возможности библиотерапии в диагностической и коррекционной работе / В. И. Санинский // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – С. 87-92. – URL: <https://moluch.ru> (дата обращения: 04.05.2024).

УДК: 37.06

РАБОТА ЛОГОПЕДА В ПРОСТРАНСТВЕ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ С ПОЗИЦИИ ЕДИНОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

Туленбаева Бакытгуль Адылкановна,
учитель-логопед,
КОПМПК № 2 Управления образования
Карагандинской области,
г. Темиртау, Республика Казахстан

Аннотация. Данная статья раскрывает важность работы логопеда, как одного из ключевых членов междисциплинарной команды ПМПК для оценки уровня, особенностей и нарушений речевого развития, определение проблем воспитания, обучения, социальной адаптации и путей преодоления детей с ООП.

Ключевые слова: логопед, обследование, междисциплинарная команда, комплексный подход, консультация.

Annotation. This article reveals the importance of the work of a speech therapist as one of the key members of the interdisciplinary PMPK team for assessing the level, characteristics and disorders of speech development, identifying problems of upbringing, training, social adaptation and ways to overcome children with special educational needs.

Keywords: speech therapist, examination, interdisciplinary team, integrated approach, consultation.

Введение. Анализируя статистические данные ПМПК количества контингента детей нозологической группы «тяжелые нарушения речи» дошкольного возраста, отмечается количественный спад данной категории в 2021–2023 годах.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

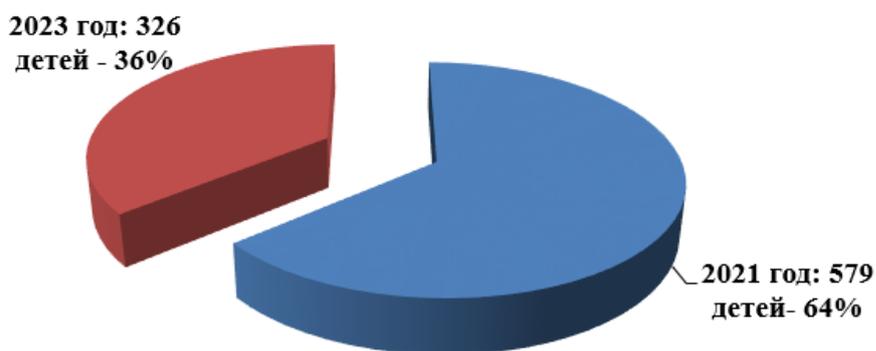


Рис. 1. Дети 3–5 лет с тяжелыми нарушениями речи в 2021 и 2023 годах

Выявленная выраженная положительная динамика в преодолении имеющихся тяжелых нарушений речи у детей дошкольного возраста является ярким показателем эффективности реализаций рекомендаций учителя– логопеда ПМПК в составе комплексного обследования и консультирования специалистов, определения необходимой образовательной траектории.

Выявленный в 2021 году рассматриваемый контингент детей, согласно рекомендаций ПМПК получили специальную помощь учителя – логопеда в организациях образования: специальный детский сад– 337 детей, общие группы детского сада с поддержкой учителя–логопеда – 195 детей, реабилитационные центры – 15, кабинеты психолого-педагогической коррекции – 32 ребенка.

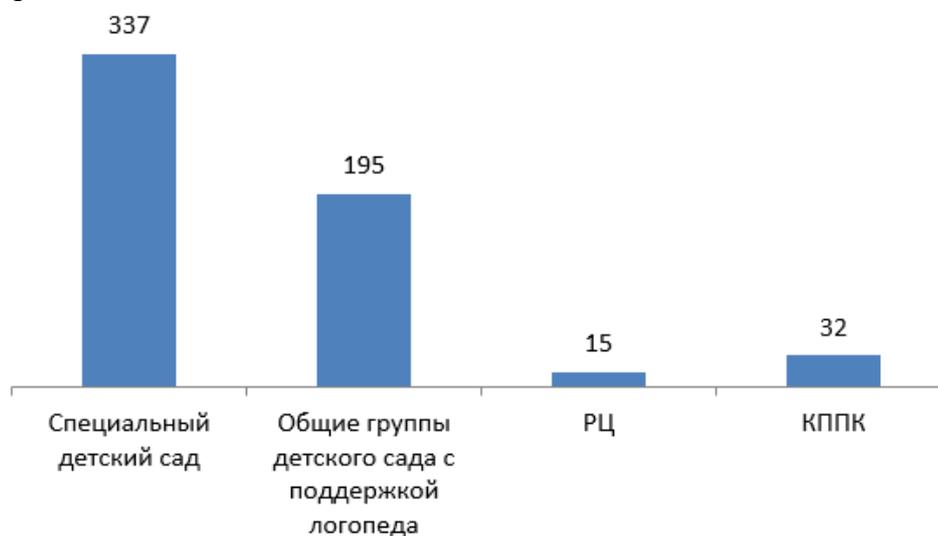


Рис. 2. Охват логопедической помощью детей 3–5 лет в 2021 году в организациях образования

Изложение основного материала исследования. Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» определяет роль ПМПК в качестве первоначальной организации, направляющей ребенка для специальной психолого-педагогической поддержки в специальные и общие организации образования. В данном контексте несомненна роль учителя – логопеда ПМПК для минимизации речевых нарушений, вторичных проявлений трудностей развития ребенка дошкольного возраста. В разрезе междисциплинарного подхода обследования в ПМПК, роль учителя – логопеда заключается в исследовании всех сторон речи и других функций,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

обеспечивающих развитие речи, сильных сторон и потенциальных возможностей ребенка, определения адекватных мер логопедической помощи, разработка рекомендаций для родителей, воспитателей и логопедов организаций образования. Логопедическое обследование проводится в соответствии с методическими рекомендациями Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования: «Психолого-медико-педагогическое обследование детей дошкольного и младшего школьного возраста [5, с. 15-16].

При комплексном обследовании ребенка специалистами ПМПК, зачастую наряду с нарушениями речи у детей выявляются нарушения памяти, внимания, мышления, расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения. Учитель-логопед является неотъемлемой частью междисциплинарной команды, обеспечивающей всестороннее обследование и учет особенностей всех параметров развития ребенка для определения адекватной траектории принимаемых педагогических мер. Инструментами для реализации объективного обследования учителя-логопеда, являются применяемые им методы.

Таблица 1.

Основные методы обследования ребенка учителя-логопеда в ПМПК

Методы обследования учителя-логопеда в ПМПК				
Изучение документации	Беседа (опрос) с ребенком/ родителями	Наблюдение	Алгоритм обследования	Эксперимент стандартизированного обследования

Качество проведения диагностической работы учителя-логопеда в ПМПК напрямую зависит как от мастерства и своевременности применения методов обследования, так и от соблюдения условий его проведения.

Таблица 2.

Условия повышения объективности обследования

Учет характеристик всех специалистов			
Мультидисциплинарность	Междисциплинарность	Трансдисциплинарность	
предполагает			
Учет мнений специалистов и родителей /законных представителей	Выработка коллегиального, согласованного решения, исходя из мнений всех сторон	Исследование ситуации обращения в ПМПК на уровнях: -физическом, -ментальном, -глобальном, -локальном.	
Документальное подтверждение возможностей ребенка			
Психолого-педагогические характеристики из организаций образования	Продукты деятельности ребенка: тетради, рисунки, поделки	Видеозаписи родителей (законных представителей) при необходимости	
Соответствие процедуры обследования индивидуальным особенностям ребенка			
Ранний возраст	Дошкольный возраст	Школьный возраст	Дети с аутизмом и РАС

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Выездные заседания ПМПК с целью обследования и консультирования детей и подростков, проживающих в отдаленных районах, сёлах области

Рассматривая роль учителя-логопеда в работе междисциплинарной команды ПМПК для определения индивидуального маршрута ребенка с тяжелым нарушением речи дошкольного возраста, с опорой на объективные данные статистического учета детей данной нозологической группы в разрезе 2021–2023 годов, можем уверенно говорить об эффективности рекомендаций учителя-логопеда в реализации комплексного междисциплинарного подхода. Доказательством чего служат данные контрольного обследования детей с тяжелыми нарушениями речи после получения ими специальной логопедической помощи в организациях образования [7, с. 31].

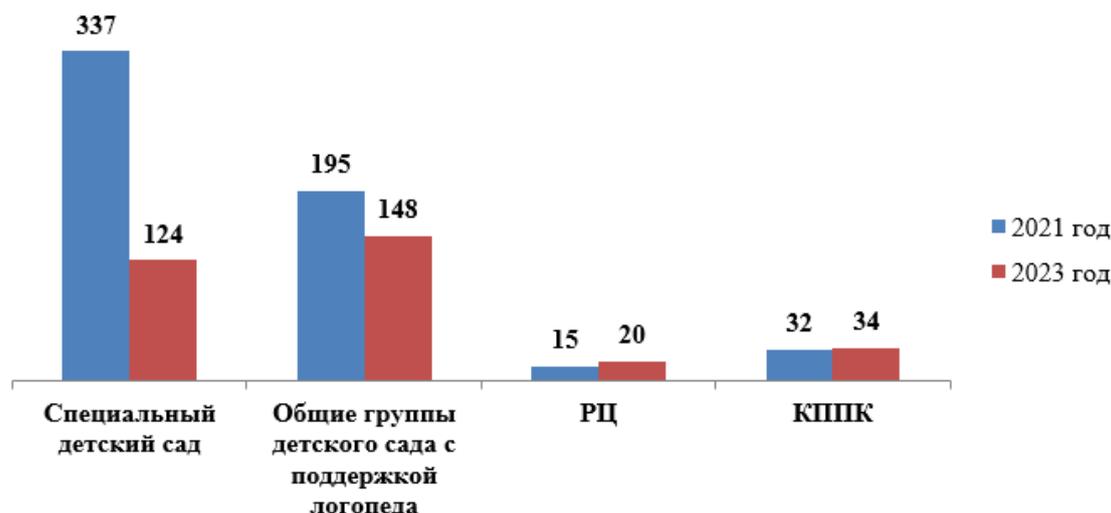


Рис 3. Мониторинг эффективности реализации рекомендаций ПМПК охвата логопедической помощью

Выводы. Опираясь на полученные данные, можем сделать вывод о высокой роли участия учителя– логопеда в междисциплинарной команде ПМПК для обеспечения стабильного эффективного результата преодоления речевых и общих нарушений у детей дошкольного возраста, своевременного предоставления им специальной педагогической помощи в организациях образования с целью преодоления ими речевых и общих нарушений, и как следствие в дальнейшем минимизации вторичных трудностей школьного обучения.

Литература:

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. / Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. – М.: Педагогика, 1990. – 421 с.
2. Волкова Г. А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи. / Волкова Г. А. – СПб.: Петрополь, 1993. – 329 с.
3. Методы обследования речи у детей / Сост. Бессонова Т. П., под общей редакцией Власенко И. Т. и Чиркиной Г. В. – М.: Прогресс-традиция, 1992. – Ч.1. – 274 с.
4. Ерсарина А. К. Психолого-педагогическое обследование детей дошкольного и школьного возраста / Ерсарина А. К. и др.; под ред. Сулейменовой Р. А. – Алматы, 2000. – 323 с.
5. Ерсарина А. К., Айтжанова Р. К. Диагностика нарушений психофизического развития: справочно-методическое руководство для специалистов ПМПК /Ерсарина А. К., Айтжанова Р. К. – Алматы, 2010. Ч. 3. – 10–50 с.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

6. Диагностика проблем обучения и воспитания детей раннего дошкольного и школьного возраста /авт. сост. А.К. Ерсарина. – Алматы, 2014. – 281 с.

7. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика углубленной психологической диагностики. От раннего до подросткового возраста: монография / Семаго Н. Я., Семаго М. М. – СПб.: Лань Принт, 2016. – 274 с.

УДК: 378.1

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ЛЮДЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Худойберганава Максуда Джуманиязова,
преподаватель кафедры психологии,
НОУ Университет Мамуна
г. Ургенч, Республика Узбекистан

Аннотация. В данной статье представлены жизнью с ограниченными возможностями здоровья. О психологии слепых и слабовидящих людей. Обсуждаются проблемы обучения в образовательных учреждениях Узбекистана, льготы и возможности, предоставляемые лицам с ограниченными возможностями. Об условиях в школе-интернате Нурли Маскан в Хиве.

Ключевые слова: инвалидность, ограничение возможностей здоровья, слепой, слабовидящий, общество, психологическая поддержка, Светлый Дом, личность, способности, интуиция.

Annotation. This article presents life with disabilities. About the psychology of blind and visually impaired people. The problems of training in educational institutions of Uzbekistan, benefits and opportunities provided to persons with disabilities are discussed. About the conditions at the Nurlı Maskan boarding school in Khiva.

Keywords: disability, limited health, blind, visually impaired, society, psychological support, Light House, personality, abilities, intuition.

Введение. Рост число инвалидов в мире обусловлен усложнением производственных процессов, резким увеличением транспортных потоков, в результате войн, ухудшением экологической ситуации, ростом вредных привычек и рядом других причин. причины [1]. Сегодня число инвалидов в мире превышает один миллиард, а их доля в мировом населении составляет 15% [2]. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), количество людей с ограниченными возможностями увеличивается с каждым годом. Более половины людей с ограниченными возможностями в экономически слабых странах не имеют доступа к медицинской помощи. В то же время дети с ограниченными возможностями в таких странах реже посещают школу, и, как следствие, уровень их будущей безработицы увеличивается. Это негативно влияет на способность людей с ограниченными возможностями жить полноценной, счастливой и благополучной жизнью.

Исследование проблемы помогает решить проблему выбора стратегий, способствующих сохранению физического и психического благополучия, повышению качества жизни и полной самореализации в области современной психологии. Постоянное стремление к благополучию является основной движущей силой человечества и одним из важных факторов полноты человеческой жизни.

За последние годы в нашей республике определены приоритетные направления реформ, направленных на формирование эффективной системы поддержки лиц с ограниченными возможностями, повышение качества и уровня их жизни, а также создана необходимая

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

нормативно-правовая база: совершенствование инклюзивная система образования и занятости, обеспечивающая вовлечение и активное участие лиц с ограниченными возможностями в социально-экономической жизни общества[3]» является необходимой основой для исследования данной проблемы.

В Узбекистане вопросы социальной и правовой защиты детей и подростков с особыми потребностями, реабилитации, образования, профессиональной подготовки и приравнивания к здоровому обществу становятся одной из наиболее актуальных проблем. На земле выявлено более 150 миллионов детей-инвалидов, и по статистике один человек из каждых 10 страдает различными формами инвалидности. По имеющимся данным, в нашей республике количество детей и подростков в возрасте от 0 до 18 лет с ограниченными возможностями составляет 132 тысячи.

Развитие инклюзивного образования в Узбекистане, совершенствование системы образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, повышение качества предоставляемых им образовательных услуг является одной из актуальных задач современности [4]. С этой целью понятие инклюзивного образования было включено в Закон Республики Узбекистан «Об образовании» [5]. Инклюзивное образование направлено на предоставление всем учащимся равных возможностей получения образования в образовательных учреждениях с учетом многообразия индивидуальных образовательных потребностей и возможностей. Инклюзивное образование организуется в образовательных организациях для детей (лиц) с физическими, умственными, сенсорными или умственными недостатками.

В соответствии с данным документом порядок организации инклюзивного образования определяется Кабинетом Министров Республики Узбекистан. Также в целях организации системы инклюзивного образования для детей с особыми образовательными потребностями разработано постановление Президента Республики Узбекистан от 13 октября 2020 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования детей с особыми образовательными потребностями»[6] обучение детей с образовательными потребностями, чтобы гарантировать и обеспечить их право на образование.

Анализ психологии слепых впервые упоминается в работе Дени Дидро, основоположника материалистического направления во французской психологии, «Письмо о слепых в форме наставления зрячим».

Решение Президента от 21 декабря 2021 года «О дополнительных мерах по всесторонней поддержке лиц с ограниченными возможностями, поддержке их трудоустройства и дальнейшему повышению их социальной активности» открыло двери к новым возможностям для многих студентов. В 2022 году утвержден план создания аудиокниг для школ и интернатов для слепых и слабовидящих детей, подготовка книг шрифтом Брайля и график поставки в образовательные учреждения.

За прошедший год на основе этого плана было создано и размещено на сайте kitab.uz для использования 12 наименований аудиокниг. Отпечатано и роздано школам и интернатам для слепых и слабовидящих детей 40 534 экземпляра книг Брайля.

Изложение основного материала исследования. Исходя из вышеизложенного, особое внимание уделяется вопросу инклюзивного образования в школе-интернате Нурли Маскана с особыми образовательными потребностями в городе Хива Хорезмской области Республики Узбекистан.

В частности, в целях расширения образовательных возможностей воспитанников школы-интерната школе был передан в дар специальный принтер Брайля. Благодаря этому будет повышена эффективность обучения и в дальнейшем будут копироваться учебные материалы для воспитанников школ-интернатов, а также будет создана возможность максимально обеспечить всех учащихся образовательными средствами.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

В частности, в настоящее время в школе-интернате обучаются 190 учащихся-инвалидов, слепых и слабовидящих. В целях облегчения обучения этих учащихся в «Нурли Маскан» школе-интернате проводится ряд работ:

- проанализированы конкретные требования к методам обучения и учебным материалам для учащихся с ограниченными возможностями, слепых и слабовидящих учащихся;

- в фонде информационно-ресурсного центра школы-интерната аналитически проанализирована учебная и другие виды литературы шрифтом Брайля для слепых и слабовидящих учащихся с ограниченными возможностями;

- особое внимание было уделено созданию подходящих условий в общежитии школы-интерната;

- в целях создания инклюзивной среды в школе-интернате назначенными тренерами и ответственными руководителями установлен активный контроль за незрячими и слабовидящими учащимися в учебных процессах и процессах, связанных с освоением предметов;

- в целях создания инклюзивной среды для слепых и слабовидящих студентов с ограниченными возможностями, обучающихся в школе-интернате, существует система подбора сверстников, которые помогают им расселиться в учебные корпуса, совместно проживать в общежитии и облегчить жизнь им перемещать различные предметы для своих личных нужд, и этот процесс также постоянно контролировался и контролировался классными руководителями;

- в учебном зале информационно-ресурсного центра школы-интерната установлены 2 компьютера на базе специальной программы для слепых.

Из приведенного анализа можно сделать вывод, что необходимо уделить особое внимание вопросу обеспечения слепых учащихся учебной литературой со шрифтом Брайля в школах-интернатах.

Это связано с тем, что большая часть литературы, представленной сегодня в учебной программе, не напечатана в формате Брайля. В ходе наших научных исследований мы стали свидетелями того, что в школе-интернате психологическая литература не издавалась шрифтом Брайля.

Сегодня в Узбекистане проживает более 70 тысяч людей с ограниченными возможностями по зрению, которые ежедневно сталкиваются с проблемами, связанными с использованием информации и отсутствием специальных технологий.

В целях повышения эффективности работы в данной сфере считается целесообразным создать новое рабочее место для специального сотрудника, работающего со слепыми и слабовидящими учащимися.

Также вопрос обеспечения данного вида учебной литературой связан со следующими проблемами: подготовка и печать учебных материалов Брайля отнимает много времени. На изготовление и печать 1000 страниц книги этого типа уходит в среднем 40 дней.

Выводы. В заключение следует отметить, что развитие системы инклюзивного образования, обеспечение равных возможностей получения образования и необходимых условий для успеха всех обучающихся независимо от их индивидуальных особенностей, предыдущих образовательных достижений, языка, культуры и важен социальный и экономический статус их родителей.

Литература:

1. Касимова Н., Исаков О. Освещение темы инвалидности в средствах массовой информации Узбекистана: учебно-практическое пособие / Н. Касимова, О. Исаков. – Т.: «Экстремум-пресс». – 2017. – 162 с.

2. Статистика. – URL: <https://www.gazeta.uz/oz/2019/02/06/statistika/>.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

3. ПФ-60 от 28 января 2022 года Президента Республики Узбекистан «О стратегии развития нового Узбекистана на 2022–2026 годы» – URL: <https://lex.uz/docs/5841063>.

4. Кадирова Ф. У., Кенжаев Н. У. Факторы, влияющие на обучение глухих и слабослышащих детей в условиях инклюзивного образования / Ф. У. Кадирова, Н. У. Кенжаев // Академические исследования в области педагогических наук. – 2020. – Вып. 3. – С. 904–910.

УДК: 376

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Царева Адель Андреевна,
обучающаяся 2-го курса магистратуры,
направление подготовки
44.04.03 «Нейропсихологическое сопровождение в образовании»,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань

Научный руководитель: Артемьева Татьяна Васильевна,
кандидат психологических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань

Аннотация. В статье описывается технология организации нейропсихологической коррекционной работы по формированию пространственных и временных представлений у детей 6–7 лет с ОНР III уровня с использованием концепций нейропсихологического подхода. Подробно представлена последовательная активация различных функциональных блоков мозга через специально разработанные упражнения и игры. Начиная с подготовки к активной умственной деятельности через физическую активность и заканчивая стимуляцией межполушарного взаимодействия для гармоничного развития когнитивных функций, методика позволяет всесторонне подходить к коррекции и развитию необходимых навыков у детей. Приводятся конкретные примеры упражнений и игр, направленных на развитие пространственных и временных представлений, а также на стимуляцию саморегуляции и контроля за усвоенными навыками.

Ключевые слова: коррекционная работа, пространственные представления, временные представления, дошкольники, нейропсихологический подход, функциональные блоки мозга.

Annotation. The article describes the technology of organizing neuropsychological corrective work aimed at developing spatial and temporal representations in children aged 6–7 years with Level III Speech and Language Impairment, utilizing concepts of the neuropsychological approach. It elaborately presents the sequential activation of various functional brain blocks through specially designed exercises and games. Starting from preparation for active mental activity through physical activity and culminating in the stimulation of interhemispheric interaction for the harmonious development of cognitive functions, the methodology allows for a comprehensive approach to the correction and development of necessary skills in children. Specific examples of exercises and games aimed at developing spatial and temporal representations, as well as stimulating self-regulation and control over acquired skills, are provided.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Keywords: corrective work, spatial representations, temporal representations, preschoolers, neuropsychological approach, functional brain blocks.

Введение. Общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня у детей – это сложное нарушение, которое требует комплексного и индивидуализированного подхода в коррекционной работе. Одним из важных аспектов является формирование пространственных и временных представлений, так как они лежат в основе успешного освоения речевых навыков и адаптации ребенка в социальной среде. Использование нейropsychологического подхода позволяет более эффективно структурировать этот процесс, опираясь на понимание работы мозга и его влияние на развитие когнитивных функций.

Изложение основного материала исследования. Нейropsychологический подход в коррекционной работе основывается на анализе взаимосвязей между отдельными зонами мозга и спецификой нарушений развития. Это позволяет точно определить, какие именно области мозга нуждаются в стимуляции для коррекции имеющихся нарушений.

В рамках нейropsychологического подхода предполагается последовательное воздействие на три ключевых функциональных блока мозга. Первый функциональный блок мозга отвечает за регуляцию тонуса и бодрствование, что является основой для всех психических процессов. Второй блок связан с получением, обработкой и хранением информации, что критически важно для обучения и памяти. Третий блок участвует в планировании, регуляции и контроле поведения, что позволяет человеку адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды [1, с. 64].

Ключевым аспектом нейropsychологического подхода является также акцент на межполушарном взаимодействии, подразумевающим координацию и интеграцию функций левого и правого полушарий мозга [3, с. 9]. Это взаимодействие играет важную роль в обеспечении гармоничного функционирования когнитивных процессов и эффективности коррекционной работы.

В целом, нейropsychологический подход представляет собой комплексную технологию, направленную на улучшение функционирования мозга через целенаправленное и последовательное воздействие на его ключевые функциональные области, что способствует оптимизации психических процессов и повышению качества жизни индивида. В контексте формирования пространственных и временных представлений, особое внимание уделяется тем областям мозга, которые отвечают за восприятие, обработку и хранение пространственной и временной информации [2, с. 112].

Организации коррекционной работы по формированию пространственных и временных представлений у детей 6–7 лет с ОНР III уровня с использованием нейropsychологического подхода была тщательно спланирована с учетом последовательной активации различных функциональных областей мозга.

На первоначальном этапе занятий основное внимание уделяется подготовке дошкольника к активной умственной деятельности. Это достигается через комплекс упражнений, направленных на стимуляцию первого функционального блока мозга, отвечающего за регулирование физического тонуса и уровень бодрствования. Этот этап включает в себя выполнение дыхательных упражнений, таких как «Шарик» и «Листок», самомассаж с использованием приемов «Волшебные точки» и «Мытье головы», а также упражнения для повышения тонуса тела «Силач» и «Травинка на ветру». Эти действия направлены на подготовку мозга к более эффективной работе и являются необходимым условием для успешного освоения последующих материалов.

Следующий шаг занятий посвящен развитию пространственных и временных представлений, что способствует активации второго функционального блока мозга, играющего ключевую роль в обработке и хранении информации. На этом этапе используются различные

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

игры и упражнения, включая работу с сказочными персонажами, для формирования навыков анализа, понимания и использования пространственных и временных концепций в повседневной жизни.

Третий этап занятий ориентирован на контроль и саморегуляцию усвоенных навыков. Это соответствует стимуляции третьего функционального блока мозга, ответственного за планирование и контроль действий. На данном этапе применяются разнообразные игры и задания, такие как интерактивные игры и поиски сокровищ, которые позволяют ребенку практически применять полученные знания.

Завершающий этап занятий направлен на стимуляцию межполушарного взаимодействия, что обеспечивает более гармоничное функционирование мозга и способствует целостному развитию когнитивных функций. В ходе этих занятий используются задания, требующие одновременного выполнения умственных и физических действий, что способствует активации обоих полушарий мозга.

Таким образом, предложенный подход к коррекционным занятиям объединяет в себе разнообразные методики и приемы нейропсихологии для всестороннего развития пространственных и временных представлений у детей с ОНР III уровня, с акцентом на последовательную активацию всех ключевых функциональных блоков мозга.

Анализ игр, предложенных для развития различных функциональных блоков мозга у детей, позволяет глубже понять их воспитательный и образовательный потенциал. Так, на коррекционном занятии «Работа над представлениями «право-лево», ориентируясь на собственное тело» для активизации первого функционального блока мозга у детей был проведен самомассаж с помощью упражнений «Сова» и «Домик».

Упражнение «Сова» выполнялось следующим образом: детям необходимо было поднять правое плечо вверх и одновременно повернуть голову в ту же сторону, совершая при этом глубокий вдох. Затем, используя левую руку, нужно охватить мышцу над правым ключицей и, выдыхая, плавно опустить плечо вниз. В процессе этого движения рекомендуется массировать охваченную мышцу, сохраняя глубокое дыхание и стараясь посмотреть, как можно дальше за свою спину. После этого аналогичные действия повторялись для левого плеча, используя правую руку.

Для выполнения упражнения «Домик» пальцы рук складывались перед грудью таким образом, чтобы кончики пальцев касались друг друга, образуя форму домика. Упражнение начиналось с надавливания пальцами друг на друга одновременно, создавая умеренное сопротивление. Затем продолжалось, акцентируя внимание на последовательном надавливании каждой парой пальцев поочередно.

Стимуляция второго функционального блока мозга для формирования пространственных представлений «право-лево» происходила с помощью игры «Лесные исследователи». Эта игра направлена на развитие способности детей к пространственной ориентации и формирование умения различать и использовать концепции «право» и «лево». В игре дети превращаются в исследователей, которым нужно пройти через волшебный лес (игровое пространство), чтобы найти сокровище. Ведущий (взрослый) объясняет, что в лесу есть особые деревья – «правые» и «левые». Чтобы успешно пройти через лес и найти сокровище, детям нужно правильно ориентироваться между этими деревьями. Ведущий дает команды: «Шаг влево к левому дереву», «Два шага вправо к правому дереву». Дети должны точно следовать указаниям, используя своё понимание «право» и «лево» на своём теле и в пространстве вокруг себя. В этой игре через физическое движение в пространстве, дети не только учатся определять направления, но и развивают моторику, внимание и слуховое восприятие. Игра способствует также развитию командной работы, если дети помогают друг другу находить правильное направление. Важным аспектом является вовлечение детей в сказочный сюжет, что стимулирует их воображение и интерес к игре.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Стимуляция третьего функционального блока мозга для контроля и саморегуляции приобретенных навыков происходила с помощью игры «Космический полёт». Игра требовала от детей использования уже знакомых понятий «право» и «лево» в новом контексте, а также добавила элементы саморегуляции и контроля движений. В игре дети становятся космонавтами на своих ракетах (стулья), которым нужно управлять ракетой в космическом пространстве, чтобы достичь далёкой планеты. Ведущий объявляет команды, такие как «Поворот ракеты влево», «Поворот ракеты вправо», «Прямо вперёд между астероидами». Дети должны выполнять эти действия, контролируя своё движение и ориентацию в пространстве, используя знания о «право» и «лево» на своём теле. Контекст космического путешествия стимулирует интерес к науке и исследованию, а также развивает воображение у детей. Важным навыком, развиваемым в этой игре, является способность к быстрому принятию решений и корректировке своих действий в зависимости от изменяющихся условий (например, при «полёте между астероидами» детям нужно было выполнять движения вправо и влево, прогибаться и уклоняться).

В конце занятия на активизацию межполушарного взаимодействия проводится игра «Волшебные зеркала» (с элементами сказки «Алиса в стране чудес»). Игра основана на сказке «Алиса в стране чудес», где дети представляют, что они нашли волшебное зеркало, которое переносит их в зеркальный мир, где всё наоборот. Дети становятся перед «волшебным зеркалом» (ведущий в роли зеркала). Ведущий (взрослый) выполняет различные движения (поднимает правую руку, делает шаг левой ногой и т.д.), а дети должны зеркально повторять эти движения, но с противоположной стороны своего тела. Это помогает развивать межполушарное взаимодействие, так как дети должны одновременно обрабатывать информацию о «право» и «лево», а также переворачивать её наоборот. Данная игра фокусируется на развитии координации движений и межполушарной координации, поскольку требует от детей одновременного анализа информации и выполнения зеркальных движений. Использование сказочного сюжета делает процесс обучения более увлекательным и помогает детям лучше сосредоточиться на задании. Такая активность стимулирует не только физическое развитие (через точность и скорость выполнения движений), но и когнитивное (через понимание концепции зеркального отображения).

Описанные игры охватывают широкий спектр навыков и способностей, начиная от пространственной ориентации и заканчивая межполушарным взаимодействием. Они спроектированы таким образом, чтобы стимулировать интерес у детей через игровую форму обучения, а также развивать как индивидуальные, так и коллективные навыки. Использование элементов сказок и фантазии делает эти игры не только полезными для развития, но и интересными для детей, что повышает их мотивацию к участию на занятии и обучению.

Выводы. Организация коррекционной работы по формированию пространственных и временных представлений у детей 6–7 лет с ОНР III уровня с использованием нейропсихологического подхода была спланирована с учетом последовательной активации различных функциональных областей мозга. Этапы занятий были разработаны таким образом, чтобы эффективно стимулировать различные функциональные блоки мозга, начиная с подготовки к активной умственной деятельности и заканчивая стимуляцией межполушарного взаимодействия. Такой подход способствует гармоничному развитию когнитивных функций у детей с ОНР III уровня и может быть эффективным инструментом в работе с данной категорией детей.

Литература:

1. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2023. – 384 с.
2. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А. В. Семенович. – 9-е изд. – М.: Генезис, 2017. – 474 с.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

3. Цынченко А. А. Нейропсихологический аспект в коррекции внимания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 58 с.

УДК: 159.9

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Челнокова Татьяна Александровна,
доктор педагогических наук, профессор
Казанский инновационный университет,
г. Казань

Гусева Надежда Александровна,
учитель высшей категории СОШ №11,
г. Зеленодольск

Аннотация. В статье представлен обобщенный опыт КИУ по включению в содержание педагогического образования тем, связанных с обучением детей с РАС. Авторы дают свое видение возможности подготовить студентов к педагогической деятельности. В статье дается краткое описание особенностей образовательных потребностей школьников с РАС.

Ключевые слова: педагогическое образование, обучающийся с РАС, студенты, инклюзивное образование, будущие педагоги, образовательные стандарты.

Annotation. The article presents the generalized experience of KIU in including topics related to teaching children with ASD into the content of teacher education. The authors give their vision of the possibility of preparing students for teaching activities. The article provides a brief description of the characteristics of the educational needs of schoolchildren with ASD.

Keywords: teacher education, students with ASD, students, inclusive education, future teachers, educational standards.

Введение. По мнению отечественных педагогов, в школах наблюдается рост числа детей с признаками аутизма, они проявляются в отсутствии коммуникаций (ребенок отказывается применять любые формы речевого взаимодействия), избегание зрительного контакта, стереотипности действий. Появление таких детей в классах нормотипичных сверстников становится актуальной задачей профессионального роста учителя, повышение его готовности к работе с детьми с особенностями развития. Распространение моделей инклюзивного образования в пространстве отечественной школы предполагает высокий уровень мобильности преподавателя, его умение быстро адаптироваться к работе с разными детьми. Проведенное в январе 2024 года кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики КИУ им. В. Г. Тимирязова исследование, которым было охвачено 5 тысяч педагогов общеобразовательных организаций Республики Татарстан, показало, что 1899 педагогов (39% опрошенных) отмечают необходимость повышения компетенции в работе с детьми с РАС. Педагоги отмечали необходимость получения помощи в методической работе с детьми с РАС, освоение иных моделей педагогических коммуникаций и т.п.

Изучение потребностей педагогов республики в организации ими процесса обучения лиц с РАС вместе с нормотипичными школьниками или обучающимися совместно с детьми с интеллектуальными нарушениями определяет необходимость осмысления современного содержания Педагогического образования.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Изложение основного материала исследования. Сегодня особо необходимо включить содержание коррекционной педагогики, дефектологии в процесс подготовки будущих педагогов массовой школы. При этом само содержание должно быть очень динамичным по причине перемен, которые имеют место в нормативной базе. Только вчера, основными документами в подготовки будущих учителей начальной школы были ФЗ №273 «Об образовании в РФ», ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, ФГОС НОО для обучающихся с умственной отсталостью. Сегодня уже на этапе профессионального образования будущий педагог должен глубоко вникнуть в содержание Федеральной адаптированной образовательной программы [1]. Такая ситуация предполагает активное внедрение в содержание программы «Педагогическое образование» курсов, обеспечивающих включение в зону внимания студентов проблем обучения, воспитания, социализации обучающихся с ОВЗ. Так в Казанском инновационном университете будущие педагоги наряду с курсом «Специальная (коррекционная) педагогика» изучают дисциплины «Инклюзивная педагогика» (для его проведения преподавателями кафедры было разработано учебное пособие [2]), «Разработка адаптированных образовательных программ». В содержании данных дисциплин дается четкое описание психолого-педагогических особенностей детей с РАС, их образовательных потребностях. Работа на лекциях и семинарах направлена на формирование у студентов умения проектировать рабочие программы, программы коррекционной работы для обеспечения педагогической поддержки обучающихся с РАС. Подобная информация дается по всем нозологиям, что, безусловно, способствует повышению готовности студентов работать в инклюзивной среде образовательной организации.

Особый потенциал в повышении готовности студентов работать с обучающимися с РАС и обучающимися других нозологий имеет применение в обучении интерактивных технологий. Ситуативные задачи, мозговой штурм, ролевые и деловые игры способствуют активизации включения студентов в поиск возможных вариантов работы с обучающимся, имеющим те или иные ограничения в развитии. Последовательное погружение студентов в проблемы обучения, воспитания и развития обучающихся с РАС сыграет позитивную роль в их профессиональном развитии, будет способствовать повышению их готовности к работе с ними.

Термин «Autismus» (от греч. сл. «сам») был придуман швейцарским психиатром Эйгеном Блейлером в 1911 году при описании симптома шизофрении. Широкое использование термина для понимания первазивного расстройства развития детей с нарушениями социального взаимодействия и ограниченным, повторяющимся и стереотипным поведением вошло в научную практику благодаря Лео Каннеру и Гансу Аспергеру. (Краткое знакомство с их деятельностью может иметь место и при изучении дисциплины «История педагогики и образования»). Согласно современным данным наблюдается рост детей с диагнозом РАС, что связано и с развитием умений диагностировать данное нарушение развития.

Осуществляя подготовку студентов к педагогической деятельности необходимо концентрировать их внимание на том, что у них в будущей практике среди нормотипичных обучающихся может оказаться ребенок с диагнозом РАС, от педагога будет зависеть включение этого ребенка в среду сверстников и учебную деятельность. В повышении готовности к педагогическому взаимодействию с ребенком с РАС имеет и настоящая практика студентов, некоторые из которых уже на старших курсах работают ассистентами учителя по работе с учащимся аутистом. Такой опыт становится бесценным не только для самого студента, но и для его сокурсников, вместе с которыми в педагогически организованном процессе обсуждаются конкретные ситуации, разрабатываются пути их решения. В рамках образовательного процесса в вузе будущие педагоги должны вникнуть в суть сложностей социализации ребенка с РАС, понять схему своих собственных действий в формировании у такого ребенка позитивного опыта социального взаимодействия.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Большое значение имеет и понимание будущими педагогами, что работа по включению ребенка с РАС в детский коллектив требует большой работы с нормотипичными школьниками. Очень важно научить их быть более терпеливыми по отношению к отличному от них однокласснику, научить их понимать суть аутизма. Это вряд ли будет достигнуто без проникновения самого педагога в суть аутизма, в особенности ребенка с данным диагнозом. Отсюда и актуальность использования возможностей всех учебных дисциплин, входящих в содержание педагогического образования, в формировании основ методической, дидактической, методологической грамотности при работе с ребенком любой нозологии.

Важными педагогическими умениями становятся:

- умение вовлечь ребенка-аутиста в проводимые мероприятия;
- не допустить возможность буллинга по отношению к ребенку с РАС;
- научить ребенка аутиста получать удовольствия от учебной деятельности, отдыха, коммуникаций.

Формирование заданных умений у будущего учителя достаточно сложный процесс, который требует не только постижение теории, не только знакомства с чужим опытом, но и собственной практики студента. В это связи особую ценность играет собственный опыт, приобретенный в процессе практик или совмещения учебы и работы в образовательной организации.

Рассматривая процесс формирования готовности к работе с детьми с РАС нельзя не отметить потенциал внеучебной деятельности студентов. Многие студенты факультета психологии и педагогики КИУ им. В.Г. Тимирязова принимают участие в волонтерском движении. Как волонтеры они активно взаимодействуют с общественными организациями республики, принимают участие в мероприятиях, проводимых с особыми детьми, в том числе с детьми аутистами.

Свой потенциал имеет и участие студентов в деятельности научного общества. Среди проблем исследований, которые проводятся студентами, и проблемы обучения, воспитания, социализации обучающихся с РАС. Включенность в исследовательскую деятельность позволяет сформировать исследовательские умения, они будут очень необходимы для успешной педагогической практики. Овладевший исследовательскими умениями студент сможет активно применять их в педагогической деятельности.

Исследовательский подход в решении педагогических ситуаций предполагает формирование у студентов умения работать с теоретическими источниками, нормативными документами. (Как уже отмечалось, целый ряд нормативных документов регламентирует образования лиц с ОВЗ.) В этой связи организация образовательного процесса строится на основе педагогической технологии Развитие критического мышления средствами чтения и письма. Стратегии технологии позволяют сформировать навыки работы с текстами. Критически оценивая полученную информацию, студенты учатся применять ее в деятельности.

Ориентируя образовательный процесс на подготовку будущих педагогов к работе с детьми с РАС, необходимо сформировать у них понимание того, сколь важно уметь предугадать потребности ребенка. Будущий педагог должен научиться учитывать желания и привычки ребенка (привычки ребенка аутиста могут касаться не только образовательного процесса, но и процесса питания, ребенок может не принимать пищу, которую дают в школьной столовой). На этапе профессионального образования студент должен понять значимость окружающей среды для каждого ребенка, понять механизм построения безопасного невраждебного ребенку мира вокруг него.

Содержание педагогического образования должно целенаправленно формировать у студента понимание сущности адаптационных процессов, действие адаптационных механизмов для включения любого обучающегося в образовательные и социальные процессы.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Необходимость дополнительных усилий по адаптации обучающегося с РАС к школьной среде закладывает свои требования в подготовке студентов к решению данной задачи.

В процессе освоения программы педагогического образования студент должен освоить некоторый алгоритм действий при работе с аутичным ребенком. Он должен понять значимость установления предварительного контакта, прежде чем перейти к более сложному для ребенка с РАС взаимодействию, которое предполагает следование каким-то правилам и инструкциям, их нельзя навязывать насильно. Актуальность безопасного окружения диктует необходимость тактичной подготовки других детей к взаимодействию с ребенком с РАС.

Одним из направлений подготовки студентов к эффективному взаимодействию с обучающимся с РАС становится сформированная у них грамотность позиций по работе с родителями. Родители ребенка с РАС как активные участники образовательных отношений могут стать надежной опорой учителя.

Выводы. В марте 2023 года Центром по контролю и профилактике заболеваний США было выявлено, что расстройство аутистического спектра регистрируется у 1 ребенка из 36 (в возрасте 8 лет). Согласно данным Росстата РФ за 2023 год, численность детского населения составляет около 31 миллионов, это означает, что прогнозируемое количество диагнозов «РАС» в России составляет более 300 тысяч. Приведенные данные свидетельствуют о необходимости учитывать тенденцию роста детей с диагнозом РАС в подготовке будущих педагогов. В этой связи актуальным становится включение проблем детей той или иной нозологии в процесс преподавания всех учебных дисциплин. Такое включение позволит повысить готовность работы будущих педагогов в системе инклюзивного образования, сделает более успешным процесс решения ими педагогических задач. В этой связи, актуальным становится обобщение опыта организаций высшего образования по включению тем, связанных с организацией образования обучающихся с ОВЗ в совместном обучении с нормотипичными сверстниками, в подготовку будущих педагогов.

Литература:

1. Федеральная адаптированная образовательная программа основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL: <https://autism-frc.ru/education/general/1513> (дата обращения 17.02.24).

2. Ахметова Д. З. Инклюзивная педагогика: учебник / Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. – Казань: Изд-во «Познание» КИУ, 2019. – 174 с.

УДК 378.147

ЗАНЯТИЯ ПО КУКЛОТЕРАПИИ СО СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ческидова Ирина Борисовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического образования,
Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт (филиал),
Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
г. Екатеринбург.

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования куклотерапии как метода психологической коррекции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, особенности работы с куклами-марионетками в практике инклюзивного образования, описан

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

опыт работы по ознакомлению студентов с куклотерапией как методом психологической коррекции, приведены описания кукол, выполненных студентами.

Ключевые слова: куклотерапия, марионетка, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article considers the possibilities of using puppetotherapy as a method of psychological correction in working with children with disabilities, the features of working with puppet dolls in the practice of inclusive education, describes the experience of introducing students to puppetotherapy as a method of psychological correction, describes the dolls made by students.

Keywords: puppet therapy, puppet, children with disabilities.

Введение. В соответствии с ФГОС ВО студенты, получающие психолого-педагогическое образование, должны уметь организовывать групповую и индивидуальную работу с детьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья [6], применять различные методы и технологии работы, в том числе куклотерапию. На занятиях большое внимание уделяется ознакомлению студентов с возможностями теневого театра, различными видами кукол (перчаточные, веревочные, пальчиковые, варежковые, марионетки) в коррекции нарушений у детей. Работа с куклой имеет важное значение и для взрослых, изготовление куклы и работа с ней помогает осознать свои проблемы и определить пути их решения.

Изложение основного материала исследования. Куклотерапия рассматривается в психолого-педагогической литературе как метод психологической коррекции. Изготовление кукол и работа с ними активно используется в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, способствует развитию коммуникативных навыков, социальной адаптации, творческому самовыражению, изготовление куклы и игра с ней вызывает положительные эмоции. Современные авторы [1; 4; 5] отмечают роль куклы в развитии речи, мелкой и крупной моторики, эмоционального мира детей. Ребенок, работающий с куклой, отождествляет себя с ней, кукла замещает контакт с реальным человеком, разговор с куклой способствует развитию умения выражать свои мысли и переживания. Игра с куклой способствует снятию внутреннего напряжения, поза и жесты кукол, повторяющие движения человека, проигрывание различных ситуаций помогают ребенку выразить свои чувства в невербальной форме, освоить разные способы поведения в сложных ситуациях в семейных отношениях и в отношениях со сверстниками. Игра в куклы поощрялась в народной педагогике, крестьянские дети проигрывали в куклы свадебные обряды, изготовление и использование в обрядовых действиях народной тряпичной куклы способствовало социализации ребенка. В советский период промышленное производство кукол в народных костюмах разных республик, кукол в костюмах представителей разных профессий было составной частью патриотического и нравственного воспитания детей.

В психологической коррекции современные авторы выделяют такие этапы работы с куклой, как изготовление, знакомство, этюды или спектакль. Помимо этого, на этапе непосредственной работы с куклой можно использовать игры, сказки, в том числе и написанные для решения конкретной проблемы, работу за ширмой, групповую работу над спектаклем, совместную работу детей и родителей как по изготовлению куклы, так и по ее обыгрыванию.

С целью подготовки к будущей профессиональной деятельности на практических занятиях студенты, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование», изготавливают перчаточную куклу с головой, выполненной в технике папье-маше, учатся работать с куклой, разыгрывают сценки. Плоскостные куклы для теневого театра, куклы с подвижными элементами (дергунчики, кукла-прятка Петрушка), настольный театр бумажных кукол, варежковые куклы рассматриваются в качестве эффективного средства раскрепощения

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

детей, формирования у них умения выражать свои эмоции в движении и вербально, развития коммуникативных навыков.

Со студентами проводится экскурсия в кукольный театр, где они знакомятся с видами и технологией изготовления театральных кукол, участвуют в создании спектакля теневого театра, имеют возможность поработать с настоящими театральными куклами.

Помимо этого, на практических занятиях уделяется внимание созданию кукол-марионеток и работе с ними. Студенты создают простые подвижные куклы из помпонов, воплощающие образы животных, птиц, человека и марионетки из ткани, учатся работать с куклами, осваивая технику управления марионеткой.

Большое внимание созданию марионетки из ткани уделяется в книге М. Ю. Колошиной, Г. В. Тимошенко «Марионетки». Авторы рассматривают роль создания куклы в осознании клиентом своих проблем, перевода их во внешний план, предлагают создавать марионетку в игровой форме, «отработать собственные, сугубо индивидуальные механизмы самоотождествления и разотождествления; травестировать нечто пугающее в себе самом, заодно отработывая и механизмы экзистенциального принятия того, что невозможно изменить; вывести на уровень осознания (причем опять же на языке метафоры) вытесненный материал (травмы, переживания, страхи и т. п.)» [1, с. 44].

«Марионетка – кукла, которая приводится в движение при помощи чего-нибудь» [2, с. 291].

Марионетки, «марионетте» в Италии – это куклы, управляемые нитями. В Италии пика популярности театр марионеток достиг в XVII–XVIII веках, нити, которыми управляли марионеткой, сочетали с тонким железным прутом, прикрепленным к голове куклы. Количество нитей достигает 20 к концу XIX века. В России марионетки становятся популярными во второй половине XVIII века благодаря иностранным актерам-кукольникам [3].

Так, А. Ю. Татаринцева отмечает, что марионетки могут быть использованы в работе с детьми и взрослыми. Работа с куклой способствует совершенствованию мелкой моторики руки и координации движений рук ребенка, развивает умение выражать с помощью куклы эмоции, движение, способствует пониманию связи действий куковода и изменений состояния куклы, совершенствует коммуникативные навыки [4].

Студентам заочной формы обучения было предложено создать свою куклу-марионетку из ткани по разработкам М. Ю. Колошиной, Г. В. Тимошенко, технология изготовления которой подробно описана в книге [1]. После завершения работы студенты представили свою куклу, рассказали о ней. Приведем некоторые описания из презентаций студентами своих работ.

Первая презентация марионетки в группе студентов – Наполеон. Кукла из ткани синего цвета, с рыжими волосами и черными усиками. Руки подняты вверх, Наполеон призывает своих солдат на битву.

Хозяюшка-рукодельница, ткань сложена неверно, руки маленькие и малоподвижные. На вопрос, почему такие маленькие руки, ими неудобно работать и что-то мастерить, студентка ответила – «времени нет этим заниматься».

Кукла-ангел, которая всех обнимает.

«У куклы получились руки большие, загребущие, чтобы дотянуться до нужного человека, иметь связи».

Кукла из серой ткани с черными волосами, «это дементор, сегодня у меня плохое настроение, она из меня все силы вытянула» (проблемы дома во время сессии).

Марионетка из розовой ткани, с украшениями на голове. Студентка так комментирует свою работу – «я приклеила ей сердце (пластмассовая бижутерия), она живая. Когда я была

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

маленькая, я одушевляла своих кукол, а потом их боялась. Я не возьму эту марионетку домой, я ее тоже боюсь».

Кукла, выполненная студентом-мужчиной. «Когда я нарисовал ей лицо, тогда понял, кто она такая».

Кукла, у которой в конце работы были добавлены ноги (нет твердой опоры в жизни, проблемы с жильем у молодой семьи).

Кукла с большими глазами, светлые волосы. Это деревенская ведьма, полусумасшедшая, она всем помогает, но может и навредить, может делать кукол-вуду.

Кукла с большими глазами, нет рта, светлые волосы, на шее большие красивые бусы. «Это старушка-затворница, у нее нет рта, она ни с кем не разговаривает, но любит наряжаться в те вещи, которое накопила за свою жизнь».

Выводы. Опыт проведения практических занятий по изготовлению марионетки из ткани по методике М. Ю. Колошиной и Г. В. Тимошенко показал, что студенты проявили большой интерес к работе, с удовольствием украшали куклу, придумывали истории, с ней связанные, часть студентов обозначила свои проблемы или жизненную позицию. Работа по созданию кукол, в том числе марионеток способствует формированию профессиональной компетентности в области руководства практической деятельностью детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья и решению профессиональных задач, стоящих перед педагогом и психологом.

Литература:

1. Колошина М. Ю., Тимошенко, Г. В. Марионетки / М. Ю. Колошина. – М.: Изд-во института психотерапии. 2001. – 192 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. / С. И. Ожегов. – М.: «Русский язык», 1986. – 797 с.
3. Соломоник И. Н. Куклы выходят на сцену / И. Н. Соломоник. – М.: Просвещение, 1993. – 160 с.
4. Татаринцева А. Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда / А. Ю. Татаринцева. – СПб.: Речь, 2007. – 102 с.
5. Усова Т.В. Куклотерапия, как метод реабилитации [Текст]: Методическое пособие / Т. В.Усова. – Саратов: Изд. ГНПУ ОРЦ для детей инвалидов, 2008. – 36 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015г. № 1457 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf>.

УДК 159.922.8

ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ: ПРИЧИНЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ, МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Чурило Наталья Вячеславовна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования,
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
г. Минск

Аннотация. В статье приводятся данные, указывающие на рост числа детей с соматическими заболеваниями, функциональными нарушениями, отклонениями в

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

психофизиологическом развитии, нарушениями в поведении и эмоциональном развитии поступающих в школу. Анализируются различные подходы к определению факторов возникновения школьной дезадаптации, проявления школьной дезадаптации, основные механизмы возникновения школьных трудностей. Делается вывод о необходимости диверсификации современного школьного образования и внедрения в практику идей нейропедагогики.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, трудности в обучении, причины дезадаптации, проявления дезадаптации.

Annotation. The article presents data indicating the increase in the number of children with somatic diseases, functional disorders, deviations in psychophysiological development, disorders in behavior and emotional development entering school with functional deficits. Various approaches to determining the factors of school maladaptation, manifestations of school maladaptation, the main mechanisms of school difficulties are analyzed. It is concluded that it is necessary to diversify modern school education and introduce the ideas of neuropedagogy into practice.

Keywords: school maladaptation, learning difficulties, causes of maladaptation, manifestations of maladaptation.

Введение. Современное школьное образование переживает период интенсивных трансформаций, появления различных вариативных форм обучения, создания многочисленных разноуровневых и разнопрофильных классов, ресурсных и инклюзивных практик, дифференциальных и экспериментальных технологий. Изменяется содержание образования, в котором на смену традиционным технологиям приходят инновационные. Вместе с тем, актуальные данные исследований указывают на тот факт, что состояние здоровья современных школьников значительно ухудшилось, возрастает количество детей с нарушениями в развитии, с функциональными дефицитами, с патологией органов слуха и зрения. Так, по данным Л.М. Сухоревой [7], количество детей с неврозоподобными расстройствами среди учащихся младших классов достигает 60%. Исследования М.В. Антроповой также свидетельствуют о наличии большого количества соматических заболеваний у учащихся младших классов [1]. Высокие школьные нагрузки приводят к ослаблению функциональных систем организма ребенка в целом, а в дошкольном возрасте, по мнению С.А. Обрубова и Е.И. Сидоренко, являются частой причиной развития у ребенка ослабления зрения [3].

Тенденция к ухудшению состоянию здоровья младших школьников отмечается специалистами различного профиля – от медиков до психологов. По мнению медицинских специалистов, в настоящее время проявляется устойчивая тенденция к увеличению числа детей (до 15 % от общей популяции) с заболеваниями пищеварительной системы, легочных заболеваний и заболеваний сердечно-сосудистой системы, а также наблюдается рост количества других соматических заболеваний, имеющих отношение к переживанию ребенком стрессовых ситуаций в школе [1; 3; 7].

Количество детей с различными заболеваниями в популяции дошкольников колеблется от 20 до 59% [1; 3; 5; 7]. По данным исследователей, до 80% школьников имеют нарушения механизмов произвольного контроля и саморегуляции [2]. А.М. Прихожан указывает на устойчивый рост количества детей с тревожными проявлениями – до 75% [4]. В целом, физические параметры современных школьников на 10-18% ниже, чем у их сверстников из 60-70 годов. За последние 30 лет число здоровых учащихся младших классов уменьшилось с 60% до 45%; у 50% детей имеются функциональные нарушения, у 37% – хронические заболевания [1; 3; 7].

В Республике Беларусь в настоящее время наблюдается сходная ситуация. Исследователи отмечают не только увеличение числа детской заболеваемости (до 12,5%), но и тот факт, что

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

показатели детской заболеваемости практически в 3 раза превышают аналогичные показатели взрослого населения. Лидируют среди детских заболеваний – болезни органов дыхания, костно-мышечной системы, болезни нервной системы и болезни эндокринной системы.

По мнению М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, такая тенденция имеет негативный характер и приводит к тому, что до 85% детей, обучающихся в общеобразовательном классе, имеют те или иные функциональные нарушения, обуславливающие различные трудности усвоения школьной программы и формирования учебных навыков. На момент поступления в школу от 30% до 50% детей имеют отклонения в развитии. Примерно у 16 % первоклашек не сформирована психологическая готовность к школьному обучению, до 10% из них имеют задержку когнитивного развития [5].

Таким образом, рост числа детей с соматическими заболеваниями, функциональными нарушениями, отклонениями в психофизиологическом развитии, нарушениями в поведении и эмоциональном развитии требует от специалистов науки и практики разрешения вопросов, связанных с определением причин и механизмов возникновения школьных трудностей у детей группы риска, разработкой и внедрением эффективных методов коррекционно-развивающей помощи детям с трудностями обучения.

Изложение основного материала. В качестве основной причиной возникновения школьных трудностей у детей группы риска Н.П. Вайзман, В.В. Зарецкий рассматривают школьную дезадаптацию, определяя ее как состояние ребенка, при котором утрачивается способность усваивать школьную программу и выстраивать адекватные отношения со взрослыми и сверстниками, что вторично может приводить к поведенческим нарушениям [5]. По мнению Н.Г. Лускановой, А.И. Коробейникова [5], школьная дезадаптация включает в себя совокупность признаков, связанных с несформированностью психофизиологических, когнитивных и социально-психологических характеристик к моменту начала обучения в школе. Состояние ребенка препятствует выработке у него адекватных форм поведения и деятельности в условиях школьного обучения. Школьная дезадаптация, в свою очередь, может приводить к нарушению социально-психологической адаптации ребенка и ухудшаться за счет наличия у него соматических, неврологических, психических заболеваний, а также за счет влияния неблагоприятных социальных и семейных условий.

Достаточно широкое понимание термина «школьная дезадаптация» позволяет относить к нему большой круг затруднений у ребенка, возникающих в процессе школьного обучения, сходных по симптоматике с проявлениями нарушений нервно-психического развития. Среди факторов, которые могут приводить к школьной дезадаптации, Н.П. Вайзман, В.В. Зарецкий выделяют четыре группы факторов: соматические, психические, школьные, семейные. К соматическим факторам авторы относят наличие соматических и хронических заболеваний ребенка и нарушения в развитии анализаторных систем. Психические факторы включают в себя многочисленную группу нервно-психических нарушений, преимущественно резидуального характера, являющиеся следствием раннего поражения центральной нервной системы. Школьные факторы связаны с функциональными дефицитами ребенка и неготовностью ребенка к обучению школе. Семейные факторы характеризуют внутрисемейные отношения, стиль воспитания ребенка и социально-бытовые условия [5]. В формировании школьной дезадаптации наибольший удельный вес, по мнению исследователей, имеют психические факторы. Согласно авторам, дети с доминированием данного фактора риска составляют до 85% от общего числа младших школьников с дезадаптацией в то время, как влияние семейного фактора сказывается лишь на 10% школьников [5].

Так, Н.Г. Лусканова, А.И. Коробейников в качестве факторов, которые могут приводить к школьной дезадаптации рассматривают: неадекватную подготовку ребенка к школе и социально-педагогическую запущенность; социальную и эмоциональную депривацию

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

ребенка длительного характера; наличие у него соматических заболеваний; нарушения познавательного развития и трудности формирования школьных навыков (вторичные от функциональных дефицитов), включающие дислексию, дискалькулию, дисграфию; нарушения моторного развития; группу эмоциональных расстройств.

Каждый из этих факторов может приводить к риску развития школьной дезадаптации [5]. Вместе с тем, при рассмотрении причин возникновения у ребенка школьных трудностей следует учитывать системный характер воздействия данных факторов. Например, нарушение познавательного развития ребенка может приводить к неадекватной подготовке ребенка к школе и нарушениям формирования школьных навыков.

Исследователи связывают феномен школьной дезадаптации с ухудшением социально-экономического статуса семьи, ростом числа неблагополучных семей, увеличением численности разводов, общим кризисом в системе семейных ценностей. Другая точка зрения связывает школьную дезадаптацию ребенка с ухудшением эмоционального состояния детей, ростом детской тревожности, формированием у детей хронического эмоционального напряжения, нахождением в ситуации постоянного стресса [5].

В современных нейропсихологических исследованиях важнейшим фактором, приводящим к формированию школьных трудностей, определяется функциональная незрелость центральной нервной системы и структур мозга. Как отмечает Т.В. Ахутина, отставание в развитии одного из компонентов высших психических функций может приводить к системным изменениям в работе всех функциональных систем мозга, в которые он входит.

По мнению Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, в качестве основных факторов возникновения у ребенка школьных трудностей можно рассматривать: трудности поддержания оптимального состояния бодрствования и нейродинамических показателей деятельности; недостаточное развитие функций программирования, регуляции и контроля; отставание в развитии функций переработки зрительно-пространственной и квазипространственной информации; слабость функций переработки слухоречевой информации [2].

Большую группу детей, которые, по мнению специалистов, находятся в ситуации школьной дезадаптации составляют дети с нарушением регуляторных функций и поведения. В ситуации обучения они демонстрируют выраженную гиперактивность, моторную расторможенность, высокую отвлекаемость, трудности в следовании правилам, сложности построения программ деятельности. Помимо поведенческих проблем, у таких детей часто наблюдаются низкие нейродинамические показатели деятельности, трудности в поддержании устойчивого уровня работоспособности и концентрации внимания, высокая истощаемость. Нарушение энергетических функций мозга может проявляться у ребенка не только высокой моторной активностью, но и эмоциональной лабильностью, аффективными всплесками или, наоборот, полным отсутствием эмоциональных реакций и мотивации. В большинстве случаев, дети данной группы имеют выраженные трудности в освоении школьной программы и низкую академическую успеваемость [2].

Еще одну группу риска составляют дети интеллектуально одаренные, уровень когнитивного развития которых зачастую превышает уровень развития среднего школьника. Однако дисгармоничный характер развития такого ребенка часто приводит к трудностям формирования у них коммуникативных навыков, сложностям в построении взаимоотношений со сверстниками и педагогами. Кроме того, школьная программа, ориентированная, в основном, на «среднего» ученика, не способствует реализации потенциальных возможностей такого ребенка и может приводить к значительным мотивационным потерям, эмоциональным и личностным проблемам [5].

Выводы. Трудности в обучении и школьная дезадаптация в настоящее время выявляются практически у школьников с различным познавательным потенциалом и социальными факторами развития. Тот факт, что ребенок имеет уровень интеллектуального

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

развития, соответствующего его возрасту, не гарантирует отсутствие у ребенка проблем в школьном обучении. Анализ различных исследований позволяет говорить о том, что воздействие того или иного фактора риска достаточно редко имеет изолированный характер. Гораздо чаще интегративное влияние совокупности факторов приводит к возникновению сложной иерархической структуры школьной дезадаптации. Эти воздействия зачастую опосредуют друг друга, преломляясь и изменяясь в процессе развития дезадаптации. Поэтому риски, связанные наличием у ребенка парциальных дефицитов в развитии высших психических функций, резидуальных состояний в связи с ранним поражением центральной нервной системы, особенностями дисгармоничного развития, осложняясь воздействием неблагоприятных внешних и социальных факторов, обусловленных семейным микроклиматом, проблемами взаимоотношений с педагогами и сверстниками, могут стать спусковым механизмом, который спровоцирует у него развитие школьной дезадаптации, и, возможно, обусловит ее хронический характер.

Вместе с тем, многие требования современного образования существенно осложняют ситуацию обучения ребенка в школе. Так, перегруженная программа школьного обучения, повышенные требования к уровню интеллектуального развития ребенка, часто психологически необоснованные инновации, ориентации на жесткие образовательные стандарты, отсутствие возможности «лабиринтов» между индивидуальными особенностями ребенка и требованиями к освоению школьной программы могут приводить к тому, что у детей, анамнез которых даже не отягощен патогенезом раннего характера, а морфологические и функциональные мозговые структуры являются относительно зрелыми, процесс обучения в школе может стать причиной нарушения психического и психологического здоровья, нервного напряжения, появления соматических заболеваний.

Решение данной проблемы находится в плоскости развития и внедрения в практику обучения детей принципов, методов и технологий нейропедагогики – науки обучения и воспитания ребенка по законам работы мозга, современного научного направления, представляющего собой пример продуктивного взаимодействия нейропсихологии и педагогической теории обучения, способствующего созданию максимально благоприятной ситуации обучения и развития каждого ребенка в школе.

Литература:

1. Антропова М. В. Здоровье и функциональное состояние сердечно-сосудистой системы школьников 10-11 лет // М. В. Антропова, Т. М. Параничева, Г. Г. Манке, Е. В. Тюрина. – Новые исследования. – 2009. – №3. – С. 15-25.
2. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева // Нейропсихология сегодня / Под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С. 160-170.
3. Охрана зрения детей общеобразовательного учреждения: от концепции до практики // Под общей редакцией Е. И. Сидоренко, С. А. Обрубова, Т. Л. Воробьевой, И. В. Кузнецовой. – М.: МТО ХОЛДИНГ, 2003. – 156 с.
4. Прихожан А. М. Психология тревожности: Дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с
5. Ранние признаки нарушения школьной адаптации: Коллективная монография / А. А. Благинин, М. И. Смирнова, И. П. Истомина, А. В. Лисин. – Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 115 с.
6. Семаго Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. – 207 с.
7. Сухорева Л.М. Особенности нервно-психического развития детей при поступлении в школу // Л. М. Сухорева, Д. С. Надеждин / Российский педиатрический журнал. – 2012. – № 4 – С. 41-45.

УДК 369.8

**СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ СЕМЬИ КАК РЕСУРС РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА В
РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ**

Шестакова Елена Васильевна,
директор ГАУ «Областной центр реабилитации инвалидов»,
г. Екатеринбург

Аннотация. Представлены результаты исследования социального капитала родителей, имеющих ребенка-инвалида, в реабилитационном процессе. Проведена статистическая обработка результатов, позволившая установить корреляционные зависимости между такими переменными, как семейное положение, доверие родителя к ребенку; психологическая близость в семье; внимание к ребенку; поддержка родителя; степень соответствия выбора позиции ребенком; позиция родителя. Показаны варианты участия родителей в реабилитационном процессе в зависимости от позиции к ребенку-инвалиду. Сделан вывод о низком уровне накопленного социального капитала в семьях, имеющих ребенка-инвалида, что снижает результативность реабилитации.

Ключевые слова: социальный капитал семьи; реабилитационный процесс; позиция родителя в реабилитационном процессе.

Annotation. The results of a study of the social capital of parents with a disabled child in the rehabilitation process are presented. Statistical processing of the results was carried out, which made it possible to establish correlations between such variables as marital status, parent's trust in the child; psychological closeness in the family; attention to the child; parent's support; the degree of conformity of the child's choice of position; the position of the parent. The options for parents' participation in the rehabilitation process are shown, depending on the position towards a disabled child. The conclusion is made about the low level of accumulated social capital in families with a disabled child, which reduces the effectiveness of rehabilitation.

Keywords: family social capital; rehabilitation process; parent's position in the rehabilitation process.

Введение. В России, по данным Росстата и Пенсионного фонда, на 1 января 2023 года инвалидность имеют 10 933 550 человек, что составляет 7,49% от всего населения нашей страны [6]. Вместе с общей тенденцией к увеличению, в России растет число детей-инвалидов. Так, если по данным Росстата, в 2014 году инвалидами было признано 579574 ребенка, в 2020 г. – 687718 детей [6], то на 1.01.2023 уже 716962 ребенка до 18 лет [6]. Принятые в последние годы нормативные правовые документы прямо ориентируют организаторов и исполнителей реабилитационных и абилитационных мероприятий на активное включение родителей в реабилитационный процесс. Так, в Распоряжении Правительства РФ, которым утверждена Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года, указано, что одной из задач комплексной реабилитации выступает «широкое внедрение технологий сопровождения инвалидов и их семей при получении реабилитационных (абилитационных) услуг», а также «активное привлечение членов семей инвалидов к реабилитационному (абилитационному) процессу, оказание им всесторонней организационной и информационной поддержки» [4] для повышения качества и результативности реабилитационных услуг. Привлечение родителей (законных представителей), членов семьи, в которой есть ребенок-инвалид, требует качественных изменений в тех подходах, которые применяются в реабилитационном процессе.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Социальные реформы, активно проводившиеся в нашем обществе на протяжении последних 30 лет, привели, в том числе и к негативным последствиям, выразившимся в видоизменении функций семьи и социальных ролей родительства. Современные тенденции, связанные с ослаблением функций семьи, сказываются на вовлеченности родителей в сложные процессы развития детей. Противоречивое развитие родительства как социального института приводит к переориентации от «детоцентричной» модели семьи к «взрослоцентричной» модели.

Выполнение родительских обязательств в условиях детской инвалидности осложняется не только снижением участия родителя в жизни ребенка, но и отсутствием способности адекватно действовать в соответствии с теми требованиями, которые предъявляются как ребенку-инвалиду, так и родителю в реабилитационном процессе. Поэтому вопросы адекватного взаимодействия родителя, ребенка-инвалида и специалистов, участвующих в реабилитационном процессе, определяют успех восстановления или компенсации ограничений жизнедеятельности ребенка. Характер этого взаимодействия определяется, в том числе и теми ресурсами родителя, включенного в реабилитационный процесс, которые уже наличествуют в семье.

Такие ресурсы можно назвать социальным капиталом семьи. Впервые понятие «социальный капитал» было введено Л. Ханифаном в 1916 году, о котором упоминает Р. Патнэм в своей работе «Боулинг в одиночку» как первом применении понятия [3 с. 19]. П. Бурдье определял социальный капитал как «агрегацию действительных или потенциальных ресурсов, которые связаны с включением в прочные сетевые или более-менее институализированные отношения взаимных обязательств или признаний» [1, с. 84]. Другими словами, социальный капитал — это польза, которую можно накопить в групповом взаимодействии. По Бурдье, социальный капитал представляет собой с одной стороны, социальные отношения, которые позволяют индивидам пользоваться групповыми ресурсами, с другой — качество этих ресурсов прямо зависит от качества группы.

Р. Патнэм предложил собственную структуру социального капитала, включив в него социальные сети (social networks), нормы взаимности (norms) и доверие (trust). Выделяя в социальной структуре вертикальные сети как отношения типа «начальник-подчиненный» и горизонтальные сети, автор подчеркивает, что «горизонтальные взаимосвязи укрепляют взаимопонимание и взаимодействие внутри каждой социальной группы, а сети гражданской активности зачастую размывают социальные границы и продуцируют формы более широкого общественного сотрудничества» [3, с. 217]. Поэтому социальный капитал, это в первую очередь источник поддержки, «обеспечивая в случае необходимости психологическую и материальную помощь со стороны социального окружения и выступая буфером, смягчающим негативные последствия стрессов» [8, с. 344].

Изложение основного материала исследования. Анализ понятия «социальный капитал» в социологическом дискурсе позволяет применить данную категорию к прояснению тех факторов, которые способствуют, либо тормозят реабилитационный процесс. Для решения данной задачи было проанкетировано и продиагностировано 500 родителей, чьи дети, имея статус «ребенок-инвалид», проходили комплексную реабилитацию на базе ГАУ «ОЦРИ» в течение 2022–2023 г.г. Обработка полученных результатов проводилась с помощью пакета статистических программ SPSS 22. Проведение факторов через кластеры переменных осуществлялось по методу VARIMAX normalized.

После проведения статистической обработки полученных данных, был выделен фактор, названный «социальный капитал семьи». Значимыми в данном факторе были следующие переменные: семейное положение ($r = 0,442$ при $p \leq 0,001$), а также показатели, которые уже сформировались в семьях (доверие родителя к ребенку; психологическая близость в семье; внимание к ребенку; поддержка родителя; степень соответствия выбора позиции ребенком; тип

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

родительства; позиция родителя). Переменная «позиция родителя» имеет самый большой вклад в данный фактор ($r = 0,643$ при $p \leq 0,001$).

Позиция родителя по отношению к ребенку прямо коррелируют с доверительными отношениями «родитель – ребенок ($r = 0,56$ при $p \leq 0,001$), которые, по определению Дж. Роттера являются «обобщенными ожиданиями человека относительно того, насколько можно положиться на слова, обещания, высказывания или письменные заявления другого человека» [9, р. 1]. При ответах родителей было установлено, что все родители (100%), имеющие супруга, практически каждый третий родитель (35%), имеющий партнера и каждый четвертый разведенный родитель (26%) имеют высокий уровень доверия своему ребенку, т.е. 85% всей выборки считают, что у них сформированы доверительные отношения с ребенком и что на ребенка можно положиться.

При анализе позиции родителя по отношению к ребенку-инвалиду, оказалось, что, несмотря на уверенность родителя в доверительных отношениях с ребенком (на вопрос анкеты «Как Вы считаете, какие у Вас отношения с ребенком?») практически половина родителей (57%) ответили, что доверительные) при проведении контрольной психодиагностической методики Р. Жилия установлено, что уверенность некоторых родителей в доверительных отношениях со своим ребенком не имеет достаточных оснований. Можно говорить о достаточно высоком уровне доверия между матерями и дочерьми (показатель совпадений самый высокий, причем 82% совпадений приходятся на близкое расположение). Самые сложные отношения сформированы между отцами и дочерьми, ни одна из девочек не захотела жить рядом с отцом, тогда как отцы уверены в доверии со стороны дочери. Непростые отношения у отцов и с сыновьями. По результатам данной диагностики большинство родителей имеют либо средний (у 47%), либо низкий уровень личностно-эмоционального отношения к ребенку (у 24%). Показатели совпадений выбора ребенка и родителя достаточно низкие, что отрицательно коррелирует с тем уровнем доверия, который оценивали сами родители ($r = -0,34$ при $p \leq 0,001$). Выявленный фактор говорит о низком уровне доверительных отношений между родителем и ребенком, проходящим реабилитацию. Примерно такие же данные представлены в исследованиях других авторов. Так, Т.В. Слотникова и М.В. Ярмулик, опросив подростков в возрасте 14-16 лет, установили, что только 32% девушек и 43% юношей доверяют матери, а отцу - 54% юношей и 36% девушек [5, с. 103].

Для определения позиции родителя применялась психодиагностическая методика, разработанная И.Н. Галасюк [2]. Данный автор выделил 4 возможных позиции, занимаемых родителем по отношению к своему ребенку. На первом месте – доминантная позиция родителя (40%), которую по отношению к ребенку занимает каждая третья мама (34%) и чуть больше половины отцов (58%). Доминантная позиция отличается низким уровнем знаний о родительских функциях, искаженными представлениями о диагнозе ребенка, отсутствием внутреннего ощущения себя родителем, псевдолюбовью к ребенку [2, с.630]. На втором месте (25%) – отвергающая позиция, которая характеризуется отсутствием знаний о родительских функциях, активностью в других, зачастую в девиантных видах деятельности, признанием себя, как только «биологического» родителя, депривацией ребенка, отсутствием любви. Такую позицию занимает практически каждый четвертый родитель. По показателю «семейное положение» к таким родителям отнесены все мамы, не состоящие в браке, 64% разведенных мам и каждый четвертый разведенный родитель мужского пола (24%). У каждого третьего родителя в новой семье есть другой ребенок. Можно предположить, что наличие ребенка, получившего статус «инвалид», ограничивает взаимодействия в семье, требуя как большего внимания к ребенку-инвалиду, так и материальных затрат на лечение и реабилитацию. Практически каждый пятый родитель (20%) занимает наставническую позицию, которая отличается руководством ребенка, условной родительской любовью, а также, как отмечает Галасюк, «актуальной трансформацией образа ребенка от идеальных представлений (ребенок-

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

мечта) к адекватному образу реального ребенка» [2, с.632]. Среди родителей с такой позицией каждый третий состоит в браке, остальные разведены и в настоящее время не имеют партнера. Партнерскую позицию, которая отличается зрелостью, адекватностью родительского взаимодействия с ребенком, любовью и близкими теплыми отношениями в семье, занимает только 15% родителей, вошедших в выборку, причем из них только 1 отец. Такую позицию занимают в основном матери, находящиеся в разводе (96%) и не имеющие партнера.

Сформированные отношения между родителем и ребенком как показатель социального капитала, накопленного родителем, прямо коррелируют также с такими переменными, как психологическая близость с ребенком ($r = 0,38$ при $p \leq 0,001$) и внимательность к ребенку ($r = 0,34$ при $p \leq 0,001$). При проведении опроса большинство родителей также рассматривают свои отношения с ребенком как психологически близкие и считают себя внимательными к своему ребенку. Интересны ответы родителей с отвергающей позицией. Так, практически все мамы с такой позицией при ответах на вопросы анкеты, указывали, что они согласны с высказываниями, связанными с ощущением психологической близости с ребенком, возможностью поделиться своими переживаниями, взаимопониманием с ребенком, походами в гости и пр. Можно предполагать, что ответы родителей соответствуют скорее социально желательной, нежели реальной ситуации в семье. Такая декларативная позиция по отношению к ребенку может рассматриваться как специфическая психологическая защита, когда родитель рационализирует, т.е. обесценивает ребенка. Родители с отвергающей позицией часто придают своим эмоциональным проявлениям неожиданную форму – заботы, строгости, борьбы с капризами, а также делятся с ребенком своими негативными переживаниями. Например, при структурированном интервью с матерями оказалось, что все они при разговорах с ребенком об отце обвиняли его в оставлении семьи без материальных доходов, безответственности и пр., а себя рассматривали как жертву, которая вынуждена «положить жизнь на ребенка». Такие матери сначала «выдавливают» из ребенка откровения любым способом, а затем демонстрируют такие реакции, которые вызывают у ребенка вину и стыд. Таких родителей С. Форвард назвала «токсичными». Для определения таких родителей автор пользуется метафорой «химический токсин», указывая, что «эмоциональная боль, причиняемая такими родителями, пропитывает всё существо ребёнка, и по мере того, как ребёнок взрослеет, растёт и боль. Мне не приходит в голову ничего более точного, чем слово «токсичные» для того, чтобы определить «тех самых» родителей, которые непрерывно травмируют своих детей, обращаясь с ними жестоко и унижая их, и которые продолжают это делать и тогда, когда их дети становятся взрослыми» [7, с. 7].

Поступая в реабилитационный центр для прохождения комплексной реабилитации, только родители с партнерской позицией выбирают вариант «сопровождение ребенка-инвалида», что предполагает совместное проживание с ребенком-инвалидом и совместное посещение реабилитационных мероприятий. Родители с отвергающей позицией рассматривают нахождение ребенка в реабилитационном центре как отдых для себя. Родители с доминантной и наставнической позицией зачастую ставят перед специалистами невыполнимые задачи. Например: «вылечить ребенка за 21 день» (ребенок из целевой реабилитационной группы 1 с диагнозом «шизофрения»); «научите его делать уроки» (ребенок с тремя суицидами в анамнезе, целевая реабилитационная группа 7) и пр. Такие родители «лучше знают», в каких реабилитационных услугах нуждается их ребенок, но присутствовать на реабилитационных мероприятиях, также как и овладевать определенными умениями, облегчающими ситуацию своего ребенка, отказываются.

Выводы. Следовательно, низкое качество имеющихся у родителей ресурсов (неполная семья, позиция родителя ребенка-инвалида, низкий уровень доверительных отношений с ребенком-инвалидом, отсутствие поддержки родителем ребенка-инвалида и пр.) можно

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

расценить как низкий уровень социального капитала семьи, имеющей ребенка-инвалида, что приводит к отсутствию результативности в реабилитационном процессе.

Литература:

1. Бурдые П. Социология политики / П. Бурдые.–М.: Socio-Logos, 1993.–333 с.
2. Галасюк И. Н. Родительство особого ребенка: специфика смыслов и зрелость родительской позиции / И. Н. Галасюк // Современные исследования социальных проблем.–2015.–№ 9 (53).–С. 627–643.
3. Патнэм Р. Чтобы демократия сработала. Гражданские традиции в современной Италии / Р. Патнэм.–М.: Изд. фирма «Ad Marginem», 1996.–287 с.
4. Постановление Правительства РФ № 2339 от 17.12.2021 «О реализации пилотного проекта по оказанию услуг по комплексной реабилитации и абилитации детям-инвалидам» [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru. (дата обращения: 16.03.2024).
5. Слотникова Т. В. Половые особенности психологической сепарации подростков от матерей и отцов / Т. В. Слотникова, М. В. Ярмулик // Вестник Шадринского государственного педагогического университета.–2020.–№ 1 (45).–С.100 – 106.
6. Федеральная служба государственной статистики (Росстат) – URL: rosstat.gov.ru (дата обращения: 26.02.2024).
7. Форвард С. Токсичные родители / С. Форвард.–СПб.: Питер, 2022.–340 с.
8. Putnam R. D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community / R. D. Putnam.–N. Y.: Simon and Schuster, 2000.–541 p.
9. Rotter J. B. Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility / J. B. Rotter. // American Psychologist.–1980.–V. – 35(1).–P. 1-7.

УДК 376.2

ПОДДЕРЖКА ТРУДОУСТРОЙСТВА ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Ширяев Павел Олегович,

магистрант 2 курса

кафедры педагогики и педагогического мастерства,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,

г. Ялта

Научный руководитель: Горбунова Наталья Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор,

заведующий кафедрой педагогики и педагогического мастерства,

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,

г. Ялта

Аннотация. В статье проанализированы причины возникновения трудностей при трудоустройстве лиц с ОВЗ и инвалидностью. Выделены эффективные методы поддержки трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: трудоустройство, поддержка, лица с ОВЗ и инвалидностью.

Annotation. The article considers labor activity as one of the important and significant spheres of human life. Regulatory documents in which the human right to work is enshrined at the legislative level are analyzed. The reasons for the difficulties encountered in the employment of persons with

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

disabilities and disabilities are analyzed. Effective methods of supporting the employment of persons with disabilities and disabilities have been identified.

Keywords: employment, support, persons with disabilities.

Введение. Общеизвестно, что ключевой характеристикой человеческой жизни является труд, позволяющий человеку чувствовать себя полезным обществу, работать на благо общества и получать удовлетворение от результатов своего труда. Несмотря на достаточную разработанность нормативно-законодательной базы в сфере урегулирования трудовых отношений лиц с инвалидностью и ОВЗ и закрепленного законодательно права на труд данная категория лиц достаточно часто получает отказы при трудоустройстве. Все это требует выработки эффективных механизмов поддержки трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Изложение основного материала исследования. Согласно статистике процент безработных и частично занятых среди лиц с ОВЗ и инвалидностью значительно выше, чем у здорового населения. Доля работающих инвалидов трудоспособного возраста в нашей стране составляет порядка 31,8 % (около 1,1 млн. человек) от общего числа инвалидов трудоспособного возраста (около 3,7 млн. человек).

В то же время равенство права на труд закреплено законодательно. Так, в статье 27 Конвенции о правах инвалидов раскрываются положения о труде и занятости. В статье предписывается, чтобы государства-участники признали право людей с инвалидностью на труд наравне с другими, включая их право зарабатывать себе на жизнь трудом, который инвалид свободно выбрал или на который он свободно согласился, в условиях, когда рынок труда и производственная среда являются открытыми, инклюзивными и доступными для людей с инвалидностью. Статья 27 устанавливает меры, с помощью которых государства-участники могут обеспечивать и поощрять реализацию права на труд, в том числе теми лицами, которые получают инвалидность во время трудовой деятельности. К числу этих мер относятся следующие:

- запрещение дискриминации по признаку инвалидности в отношении всех вопросов, касающихся всех форм занятости, включая условия приема на работу, найма и занятости, сохранения работы, продвижения по службе и безопасных и здоровых условий труда;

- защита прав людей с инвалидностью наравне с другими на справедливые и благоприятные условия труда, включая равные возможности и равное вознаграждение за труд равной ценности, безопасные и здоровые условия труда, включая защиту от домогательств, и удовлетворение жалоб;

- обеспечение того, чтобы инвалиды могли осуществлять свои трудовые и профсоюзные права наравне с другими;

- наделение людей с инвалидностью возможностью эффективного доступа к общим программам технической и профессиональной ориентации, службам трудоустройства и профессиональному и непрерывному обучению;

- расширение на рынке труда возможностей для трудоустройства людей с инвалидностью и их продвижения по службе, а также оказание помощи в поиске, получении, сохранении и возобновлении работы;

- расширение возможностей для индивидуальной трудовой деятельности, предпринимательства, развития кооперативов и организации собственного дела;

- наем людей с инвалидностью в государственном секторе;

- стимулирование найма людей с инвалидностью в частном секторе с помощью надлежащих стратегий и мер, которые могут включать программы позитивных действий, стимулы и другие меры;

- обеспечение людям с инвалидностью разумного приспособления рабочего места;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

- поощрение приобретения людьми с инвалидностью опыта работы в условиях открытого рынка труда;

- поощрение программ профессиональной и квалификационной реабилитации, сохранения рабочих мест и возвращения на работу для людей с инвалидностью [2].

Конституцией Российской Федерации и отражены в базовых законах Российской Федерации, в Трудовом кодексе Российской Федерации: свобода труда, право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать профессию и род деятельности, право на защиту от безработицы и содействие в трудоустройстве, запрет на дискриминацию в сфере труда, в том числе и труда лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Однако в современном обществе стереотипно мнение о низком интеллектуальном развитии лиц с инвалидностью, низкими темпами усвоения ими информации. В связи с чем наблюдается предвзятое отношение работодателей к претендентам на должность с ОВЗ и инвалидностью.

Еще одной причиной невостребованности данной категории лиц на рынке труда является отсутствие у них сформированных на высоком уровне необходимых для трудовой деятельности и совершения различных трудовых операций компетенций, в том числе и ввиду недостаточной готовности преподавателей СПО и высшей школы к обучению и профессиональной подготовке лиц с ОВЗ и инвалидностью. Ввиду этого при поиске работы лица с ОВЗ и инвалидностью оказываются в невыгодном положении по сравнению с другими соискателями.

Достаточно часто при трудоустройстве инвалиды сталкиваются с разноплановой недоступностью: информации, доступной среды, транспортной доступности, специально оборудованного для лиц с инвалидностью рабочего места в соответствии с нозологиями. Работодатели считают неоправданными и высокими затраты на переоборудование помещений с целью обеспечения комфортных условий для трудовой деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью. Часто отказывают сотрудникам с инвалидностью в предоставлении гибкого рабочего графика [1].

Учитывая все эти сложности процесса трудоустройства многие лица с ОВЗ и инвалидностью отказываются от активного поиска работы и трудоустройства, предпочитая жить на пособия по инвалидности, за счет поддержки семьи.

Приведем эффективные методы поддержки трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью:

- повышение осведомленности общества в целом о трудовом потенциале людей с инвалидностью и их праве на занятость, определения наиболее эффективных стратегий повышения осведомленности, путем предоставления поддержки и обучения работодателям, с тем чтобы помочь им осознать потенциал людей с инвалидностью;

- повышение осведомленности потенциальных работодателей и предоставление им информации об интеграции людей с инвалидностью и преимуществах многообразия кадров;

- разработка конкретных стратегий набора персонала, предусматривающих трудоустройство людей с инвалидностью, поощрение предприятий различных секторов экономики при трудоустройстве лиц с инвалидностью;

- введение в целевые показатели по трудоустройству – трудоустройство лиц с инвалидностью; мониторинг и оценку выполнения этих целевых показателей;

- поддержка лиц с инвалидностью при подаче заявления о приеме на работу;

- создание условий для рассмотрения кандидатур соискателей из числа лиц с инвалидностью при найме персонала путем переноса собеседований до тех пор, пока такие соискатели не будут включены в итоговый список кандидатов;

- инвестиции в развитие профессиональных навыков лиц с инвалидностью в целях более активного трудоустройства на общем рынке труда;

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

– привлечение лиц с инвалидностью к участию в программах обучения и повышения осведомленности, направленных на борьбу с дискриминацией лиц с инвалидностью во сфере занятости;

– техническая поддержка и инструктирование по вопросам трудоустройства в качестве стратегии продвижения и пропаганды занятости лиц с инвалидностью;

– выстраивание отношений с работодателями и помощь в обучении лиц с инвалидностью навыкам, востребованным на рынке труда;

– помощь работникам с инвалидностью в вопросах сохранения занятости за счет существующих сетей поддержки и обеспечения постоянной поддержки силами инструкторов по трудоустройству и бизнес-наставников [3].

Выводы. Таким образом несмотря на то, что трудовая деятельность – одна из важных и значимых сфер жизнедеятельности человека и право человека на труд закреплено на законодательном уровне, при трудоустройстве лица с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья испытывают определенные затруднения. Эффективными методами поддержки трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью являются: повышение осведомленности общества в целом о трудовом потенциале людей с инвалидностью и их праве на занятость, определения наиболее эффективных стратегий повышения осведомленности, путем предоставления поддержки и обучения работодателям, с тем, чтобы помочь им осознать потенциал людей с инвалидностью; повышение осведомленности потенциальных работодателей и предоставление им информации об интеграции людей с инвалидностью и преимуществах многообразия кадров; разработка конкретных стратегий набора персонала, предусматривающих трудоустройство людей с инвалидностью, поощрение предприятий различных секторов экономики при трудоустройстве лиц с инвалидностью.

Литература:

1. Гайдаков О. В. Другая судьба. Инвалидность не приговор / О. В. Гайдаков. – М.: Юго-Восток-сервис, 2003. – 138 с.

2. Смирнов А. В. Самоизоляция личности в критической жизненной ситуации физической инвалидности: дис...канд. психол. Наук / А. В. Смирнов. – М., 2002. – 196 с.

3. Смирнов А. В. Феномен инвалидности: навязанная и свободная судьба / А. В. Смирнов // ПАСХИ: научный психологический журнал. – Екатеринбург: УрГППУ. – 1998. – № 2. – С. 21-27.

УДК 378

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шульгина-Тарашук Алевтина Сергеевна,
старший преподаватель кафедры, магистр математики,
методика преподавания математики и информатики
НАО «Карагандинский университет имени Е. А. Букетова»
г. Караганда, Республика Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается важность подготовки специалистов по математике для сопровождения и обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями. В условиях инклюзивного образования становится все более важным обеспечить доступ к математическому образованию всем учащимся, в том числе и для тех, кто нуждается в особой поддержке. Статья обращает внимание на индивидуализированный подход, адаптивные методы обучения, использование технологий и создание поддерживающей среды в процессе

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ. Приводятся примеры ресурсов и технологий, которые могут быть полезными для этой аудитории, а также рекомендации по непрерывному обучению и развитию специалистов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, математика, адаптивные методы, технологии.

Annotation. The article discusses the importance of training mathematics specialists to support and educate individuals with disabilities and special needs. In the context of inclusive education, it becomes increasingly important to ensure access to mathematical education for all students, including those who require special support. The article emphasizes the need for an individualized approach, adaptive teaching methods, the use of technology, and the creation of a supportive learning environment for individuals with disabilities and special needs. Examples of resources and technologies that may be useful for this audience are provided, along with recommendations for continuous training and professional development of specialists.

Keywords: inclusive education, mathematics, adaptive methods, technologies.

Введение. Математика – это язык, который пронизывает все сферы нашей жизни. Но для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями (ОВЗ), освоение этого языка может быть вызовом. Они нуждаются в особом подходе и индивидуальной поддержке для успешного овладения математическими навыками. В этой статье мы рассмотрим важность подготовки специалистов по математике для сопровождения и обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Изложение основного материала исследования. Индивидуализированный подход. Каждое лицо с инвалидностью или ОВЗ уникально, и подход к их обучению должен быть индивидуализированным. Специалисты по математике, работающие с этой аудиторией, должны обладать глубоким пониманием различных типов инвалидностей и методов обучения, которые могут быть наиболее эффективными для каждого конкретного случая.

Адаптивные методы обучения. Одним из ключевых аспектов подготовки специалистов по математике для работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ является овладение адаптивными методами обучения. Это может включать в себя использование визуальных, аудиальных, тактильных и других методов обучения, чтобы адаптировать материал под индивидуальные потребности ученика [1].

Использование технологий. Современные технологии играют важную роль в обучении лиц с инвалидностью и ОВЗ. Специалисты по математике должны быть знакомы с различными образовательными технологиями, такими как программное обеспечение для чтения и записи математических формул, устройства синтеза речи, тактильные доски и другие технические средства, которые могут помочь им в обучении.

Создание поддерживающей среды. Помимо навыков обучения, специалисты по математике должны создавать поддерживающую среду, которая способствует успеху лиц с инвалидностью и ОВЗ. Это включает в себя создание дружественной атмосферы, поощрение самооценки и самоуважения, а также поддержку социальной интеграции.

Непрерывное обучение и развитие. Обучение специалистов по математике для работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ должно быть непрерывным и включать в себя постоянное обновление знаний и навыков. Развитие эмпатии, терпимости и понимания также играет важную роль в этом процессе.

Рассмотрим примеры использования веб-сайтов для обучения математике и поддержки лиц с инвалидностью и ОВЗ:

1. ****Khan Academy (khanacademy.org)**:** Этот сайт предлагает обширные материалы по математике на всех уровнях, от начальной школы до университета. Он также имеет функции доступности, такие как аудиокomentarии и увеличенные тексты, которые могут быть полезны для лиц с инвалидностью (рис. 1).

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

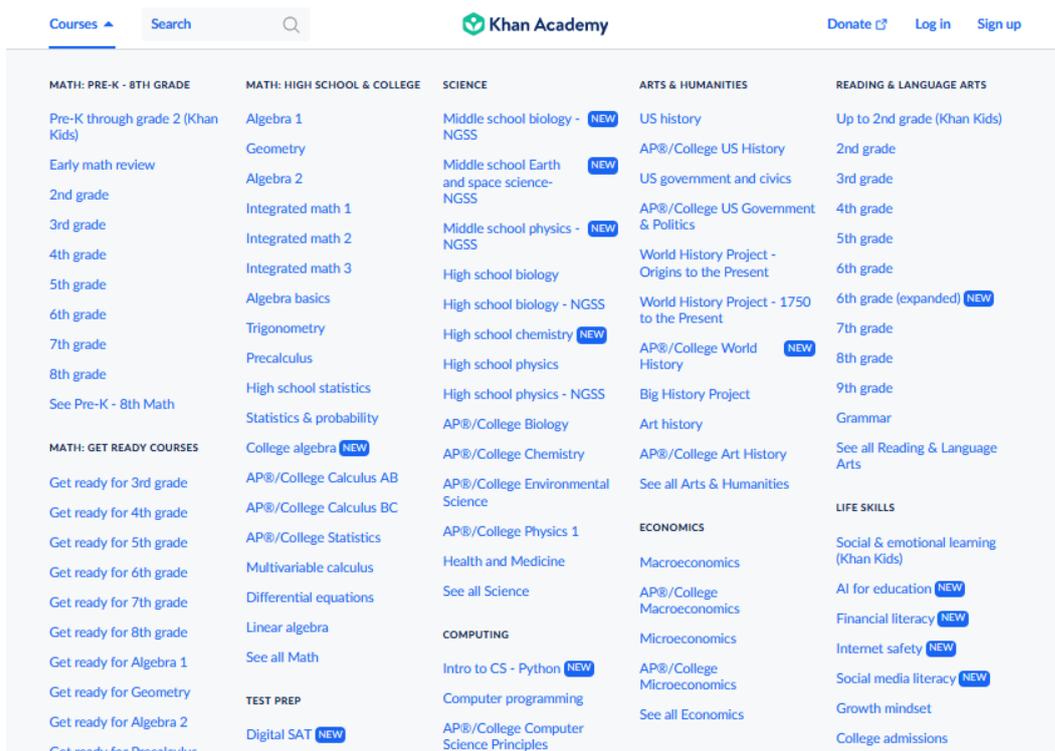


Рис. 1. Khan Academy

2. **Desmos (desmos.com)**: Desmos - это онлайн-графический калькулятор, который может быть использован для визуализации математических концепций. Этот инструмент особенно полезен для визуального обучения и может быть адаптирован для поддержки различных потребностей пользователей (рис. 2).

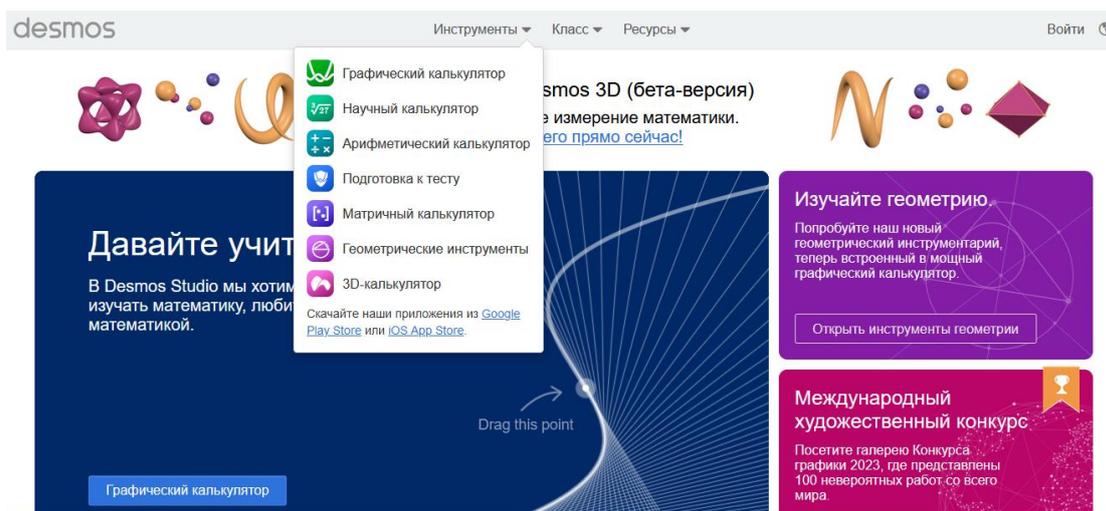


Рис. 2. Desmos

3. **Learning Ally (learningally.org)**: Этот сайт предоставляет аудиокниги для лиц с дислексией, слабым зрением или другими инвалидностями, которые могут затруднять чтение. Люди с инвалидностью могут использовать этот ресурс для доступа к математическим материалам через аудиоформат (рис. 3).

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ



Рис. 3. Learning Ally

4. **Mathway (mathway.com)**: Mathway - это интерактивный калькулятор, который помогает пользователям решать математические задачи и понимать шаги их решения. Это полезный инструмент как для студентов, так и для преподавателей, работающих с лицами с инвалидностью (рис.4).



Рис. 4. Mathway

5. **National Library Service for the Blind and Print Disabled (loc.gov/nls)**: Этот ресурс предоставляет доступ к аудиокнигам и другим материалам для лиц с ограниченными возможностями чтения. Он может быть полезен для студентов с инвалидностью, которым трудно читать математические тексты (рис. 5) [2].

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

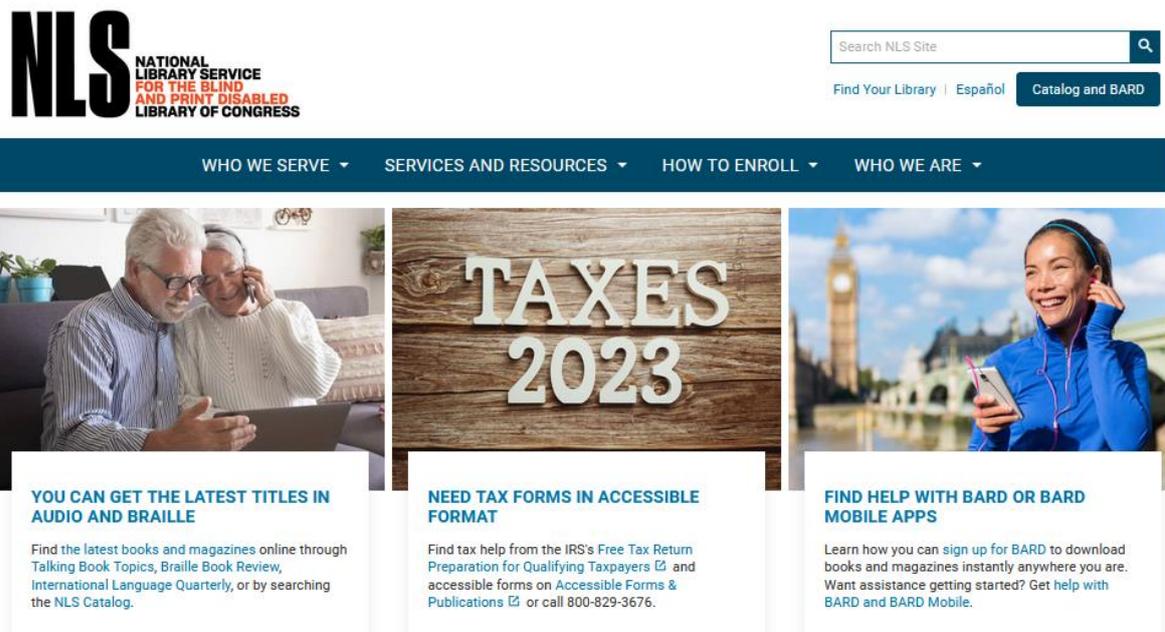


Рис. 5. National Library Service for the Blind and Print Disabled

Эти примеры демонстрируют, как веб-сайты могут быть использованы для обучения математике и поддержки лиц с инвалидностью и ОВЗ, предоставляя доступ к образовательным ресурсам и инструментам, специально адаптированным для их потребностей.

Выводы. Подготовка специалистов по математике для сопровождения и обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ – это ключевой элемент обеспечения доступа к образованию и развитию для всех. Эти специалисты играют решающую роль в создании инклюзивной образовательной среды, где каждый ученик имеет возможность раскрыть свой потенциал и достичь успеха.

Литература:

1. Иванов И. И. Математика для всех: адаптивные методы обучения / И. И. Иванов. – Москва: Издательство «Просвещение», 2015. – 320 с.
2. Петрова А. Н. Обучение математике лиц с инвалидностью и ОВЗ / А. Н. Петрова. – Санкт-Петербург: Издательство «БХВ-Петербург», 2019. – 176 с.

УДК 159.922.7

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА: ПОЛОРОЛЕВАЯ СПЕЦИФИКА

Ярошенко Галина Васильевна,

кандидат политических наук, доцент,
начальник отдела по воспитательной работе
и сопровождению инклюзивного обучения,

Южно-Российский институт управления Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
г. Ростов-на-Дону

Белуженко Ольга Васильевна,

кандидат химических наук,
психолог отдела по воспитательной работе
и сопровождению инклюзивного обучения,

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Южно-Российский институт управления Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
г. Ростов-на-Дону

Григорьева Анастасия Александровна,
эксперт отдела
по воспитательной работе

и сопровождению инклюзивного обучения,
Южно-Российский институт управления Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
г. Ростов-на-Дону

Аннотация. Настоящее исследование является пробной попыткой полоролевого изучения СПУ молодых людей с ограничениями по здоровью. На гендерных группах лиц юношеского возраста, испытывающих трудности со здоровьем, обнаружены значимые статистические взаимосвязи между СПУ для каждого полоролевого сегмента. В первый раз рассмотрена полоролевая специфика СПУ у лиц, испытывающих трудности со здоровьем.

Ключевые слова: полоролевая специфика, лица с инвалидностью, социально-психологические установки, корреляционный анализ.

Annotation. The present study is a trial attempt of a gender-role study of the social and psychological attitudes (SPA) of young people with health restrictions. Reliable correlations have been established between SPA for each gender-role segment. For the first time, the gender-role specificity of SPA among people with health difficulties is considered.

Keywords: gender-role specificity, persons with disabilities, social and psychological attitudes, correlation analysis.

Введение. Психологи часто используют термин «установка» для изложения и интерпретации свойственного человеку образа действий и его души. Настроенность на что-либо предписывает члену общества систему ценностей, подходящую к его социальной среде, облегчает восприятие действительности, осуществляет и корректирует его приспособление к окружающей среде, предсказывает итоги коммуникации с другими людьми.

Регулярный просмотр библиографических ресурсов позволил нам обнаружить целый ряд недавно появившихся научных работ, связанных с исследованиями социально-психологических установок (далее – СПУ) субъектов, обучающихся в высших учебных заведениях. Так, авторами работы [1] изучались СПУ студентов психолого-педагогического направления, авторами работы [2] – студентов-медиков, авторами работы [4] – студентов технического вуза, и, наконец, авторами работы [5] – студентов транспортного вуза.

Из приведённого перечня исследований (2020-2023 гг.) вытекает, что в современных условиях СПУ студенческого контингента по-прежнему приковывают к себе внимание социальных психологов, вместе с тем, в приведённом перечислении совершенно не содержится попыток изучения СПУ молодых людей, обладающих серьёзными проблемами со здоровьем, включая наличие инвалидности.

Отталкиваясь от последнего соображения, некоторое время назад авторами настоящей статьи была осуществлена научная работа [3], связанная с установлением специфики сущности СПУ молодых людей с ограничениями по здоровью, обучающихся в общегуманитарной образовательной организации, в сопоставлении с СПУ молодых людей, обучающихся в этом же вузе, но не имеющих проблем со здоровьем. С использованием корреляционного анализа была выявлена взаимосвязанность между различными СПУ для обоих типов испытуемых. Выяснилось, что у молодых людей с ограничениями по здоровью

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

конфигурация СПУ обладает единой (холистической) природой. Вследствие этого происходит произвольное перемещение активности от отчётливо выраженных (числами) направленностей к слабо выраженным направленностям, что служит несомненным свидетельством позитивной тенденции становления личности у данных субъектов исследования.

Причиной для конкретизации предмета внимания данного исследования оказывается несоответствие между присутствием среди совокупности обучающихся в вузе существенного числа лиц с ограничениями по здоровью и недостаточностью сведений о полоролевой специфике сущности СПУ в побудительно-желательных аспектах субъектов исследования, а отсюда и дефицитом реальных шансов «подправлять» эти СПУ с учётом полоролевой специфики субъектов.

Целью статьи являлось изучение полоролевой специфики сущности СПУ у молодых людей с инвалидностью, обучающихся в общегуманитарном вузе.

Изложение основного материала исследования. Оба полоролевых сегмента были составлены, отталкиваясь от имеющихся вариантов. Первый сегмент состоял из 27 девушек, средний возраст которых составил 19,41 лет. Во второй сегмент вошли 15 юношей со средним возрастом 19,60 лет. Оба сегмента включают лиц, обучающихся на всех четырёх факультетах ЮРИУ РАНХиГС (юридическом, экономическом, политологии, управления), а также в колледже при вузе.

СПУ для субъектов обоих полоролевых сегментов были диагностированы с использованием методики О.Ф. Потёмкиной.

Рис. 1 иллюстрирует сравнение средних показателей СПУ для обоих полоролевых сегментов.

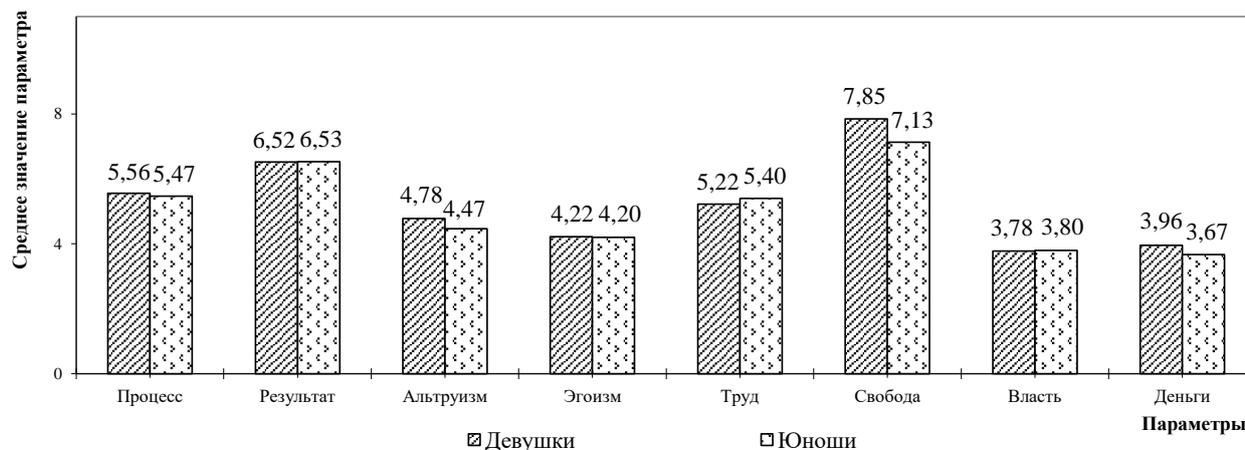


Рис. 1. Сравнение средних показателей СПУ для обоих полоролевых сегментов.

Анализ рис. 1 показывает, что у девушек с ограничениями по здоровью наиболее отчётливо выраженными оказались установки «свобода» (7,85), «результат» (6,52) и «процесс» (5,56). Наиболее невыразительными у испытуемых данного полоролевого сегмента являются установки «деньги» (3,96) и «власть» (3,78).

Дальнейший анализ рис. 1 показывает, что у юношей с ограничениями по здоровью наиболее отчётливо выраженными также оказались установки «свобода» (7,13) и «результат» (6,53), а также «процесс» (5,47). Наиболее невыразительными у испытуемых данного полоролевого сегмента являются установки «власть» (3,80) и «деньги» (3,67). Эти факты приводят нас к заключению об отсутствии достоверных отличительных признаков в проявлении средних показателей СПУ между рассматриваемыми полоролевыми сегментами.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Очередной стадией нашего исследования стало выявление взаимосвязанности между СПУ для каждого полоролевого сегмента. С этой целью был осуществлён корреляционный анализ данных для каждого сегмента в отдельности с применением программы SPSS 13 for Windows. Обнаруженные нами значимые корреляции между СПУ респондентов обеих категорий представлены ниже в таблицах 1 и 2.

Таблица 1.

Корреляционные связи между СПУ для девушек с ограничениями по здоровью

<i>№№ n/n</i>	<i>Взаимодействие</i>	<i>КК Спирмена</i>	<i>p</i>
1	процесс – труд	0,485*	0,010
2	власть – деньги	0,437*	0,022

Таблица 2.

Корреляционные связи между СПУ для юношей с ограничениями по здоровью

<i>№№ n/n</i>	<i>Взаимодействие</i>	<i>КК Спирмена</i>	<i>p</i>
1	процесс – альтруизм	0,654**	0,008
2	процесс – свобода	0,646**	0,009
3	результат – альтруизм	0,742**	0,002
4	результат – эгоизм	0,678**	0,005
5	результат – труд	0,700**	0,004
6	результат – свобода	0,728**	0,002
7	результат – власть	0,626*	0,013
8	альтруизм – труд	0,743**	0,002
9	альтруизм – свобода	0,744**	0,001
10	эгоизм – деньги	0,695**	0,004
11	эгоизм – власть	0,535*	0,040
12	труд – власть	0,707**	0,003

В виде цифрового аналога взаимосвязей между СПУ мы задействовали данные достоверной взаимозависимости между цифровыми показателями проявления СПУ. В каждом случае мы отдали предпочтение коэффициенту корреляции Спирмена. Ансамбли взаимосвязей между СПУ, иллюстрирующие осуществлённые расчёты, показаны на рис. 2 и 3.

Из схемы, представленной на рис. 2, следует, что женская совокупность с наличием инвалидности характеризуется следующими диадами СПУ: «процесс» – «труд» и «власть» – «деньги».

Как следует из рис. 2, в состав первой из названных диад входят обозначенные ранее средне выраженные СПУ «процесс» и «труд» (5,56 и 5,22 единиц, соответственно), при этом вторая из названных диад имеет в своём составе СПУ, которые в наибольшей степени подавляются членами данной девичьей группировки («власть» (3,78), «деньги» (3,96)). Общая композиция данного ансамбля характеризуется разрывом, т.е. по факту состоит из двух изолированных фрагментов. Это приводит нас к выводу о том, что в ансамбле СПУ женской совокупности с наличием инвалидности не наблюдается передачи ментальной энергии между численно «полярными» установками, следствием чего будет затруднение социального функционирования представительниц данной категории респондентов. Наряду с этим невозможно не отметить отсутствие сформированности этической дихотомии между альтруизмом и эгоизмом у представительниц данного полоролевого сегмента, что считается признаком их определённого индивидуального инфантилизма.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

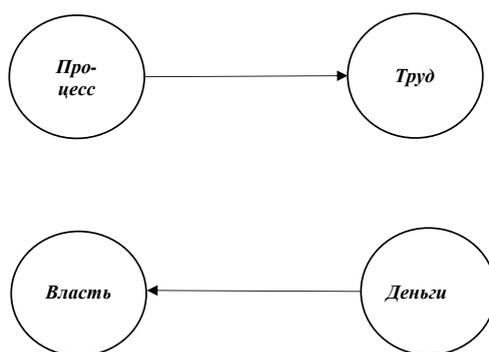


Рис. 2. Ансамбль взаимосвязей СПУ у девушек с ограничениями по здоровью.

Анализ табл. 2 показывает, что в композиции, складывающейся для СПУ юношей с ограничениями по здоровью, обнаруживается значительное количество статистически достоверных взаимосвязей, а именно: пять – для направленности «результат», четыре – для направленности «альтруизм», по три – для направленностей «эгоизм», «труд», «свобода» и «власть», две – для направленности «процесс» и, наконец, одна – для направленности «деньги». Очевидно, что в совокупности эти связи образуют сложную многомерную сеть.

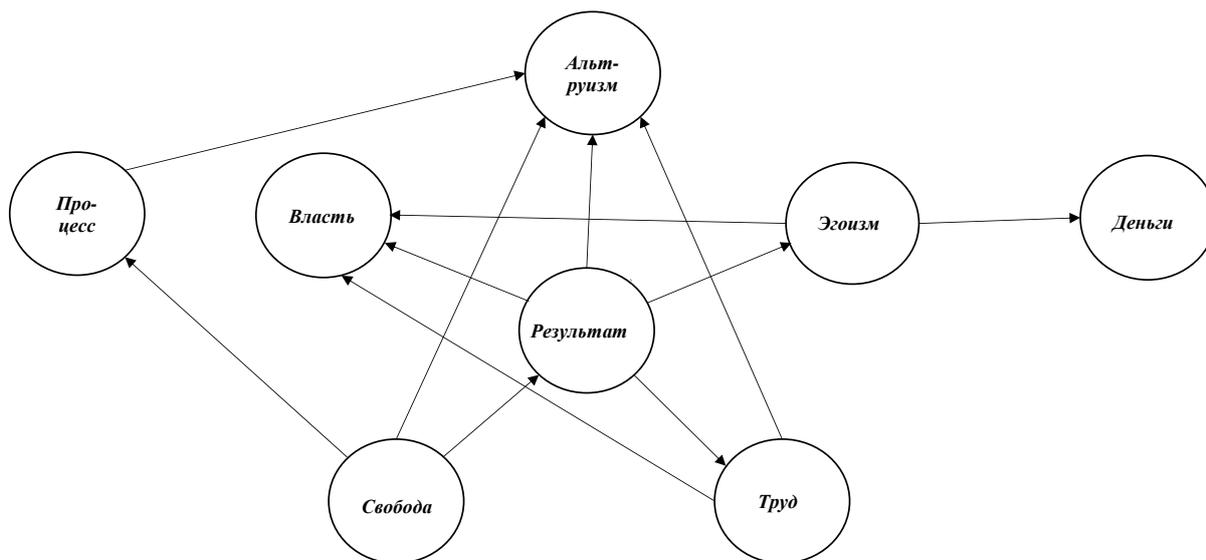


Рис. 3. Ансамбль взаимосвязей СПУ у юношей с ограничениями по здоровью.

Совместный анализ средних значений параметров на рис. 1 и рис. 3 приводит к следующим выводам: а) направленность «результат» у юношей с инвалидностью характеризуется довольно высоким средним значением (6,53). Более высокое среднее значение имеет только направленность «свобода» (7,13); б) из этого следует, что в четырёх из пяти энергетических взаимодействиях, изображённых на рис. 3, направленность «результат» выступает как донор.

Применение данного подхода ко всей оставшейся схеме взаимодействия направленностей приводит к констатации следующих фактов: направленность «труд» два раза выступает донором и один раз – акцептором; направленность «власть» – во всех трёх случаях является акцептором, поскольку имеет одно из самых низких среднее значение; направленность «процесс» – единожды донор и единожды акцептор; направленность «альтруизм» – во всех четырёх случаях является акцептором; направленность «эгоизм» –

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

дважды донор и единожды акцептор; направленность «деньги» – единожды акцептор в связи со своим минимальным средним значением; и, наконец, направленность «свобода» – является трижды донором благодаря своему максимальному среднему значению.

Из всего вышеизложенного следует, что конфигурация данной корреляционной максиплеяды имеет непрерывную природу, т.е., иначе говоря, являет собой конгломерат. Это даёт возможность считать, что в конфигурации СПУ юношеской группировки совершается эффективный перенос ментальной энергии путём взаимного влияния друг на друга численно «полярных» установок, что в совокупности приведёт к облегчению социального функционирования представителей данной категории респондентов. Наряду с этим невозможно не отметить всё то же отсутствие сформированности этической дихотомии между альтруизмом и эгоизмом у испытуемых данного полоролевого сегмента, что опять-таки считается признаком их определённого индивидуального инфантилизма.

Существенная миссия в сопровождении сбалансированного индивидуального совершенствования обучающихся с ограничениями по здоровью имеется у представителей вуза, вынужденных по роду своей деятельности непосредственно контактировать со студентами. Мы рекомендовали бы обратить особое внимание на необходимость усиления автократической и монетарной установок обучающихся. Помимо этого, внимания требует также несформированность у студентов обоего пола морального противопоставления между альтруизмом и эгоизмом. Инструментами для решения последней задачи могут выступить: коллективный поиск решения проблем в ходе коммуникации; академическая полемика; творческий обмен мнениями; рассмотрение реальных событий или случаев.

Выводы. В первый раз рассмотрена полоролевая специфика сущности СПУ лиц с ограничениями по здоровью, обучающихся в общегуманитарном вузе.

Обнаружено, что средние численные значения параметров СПУ не имеют достоверных отличительных признаков между изучаемыми полоролевыми сегментами.

С применением метода корреляционного анализа обнаружены корреляции между СПУ в пределах каждого полоролевого сегмента, показана полоролевая специфика СПУ.

Предложены инструкции для координаторов академических микро-коллективов и преподавателей вуза по индивидуальному совершенствованию обучающихся в вузе исходя из их полоролевого статуса.

Литература:

1. Мамедова Л. В., Кобазова Ю. В. Современные наукоёмкие технологии / Л. В. Мамедова, Ю. В. Кобазова. – 2020. – № 11. – С. 166-172.
2. Молчанова Л. Н., Касьянова К. В. Перспективы науки и образования / Л. Н. Молчанова, К. В. Касьянова. – 2023. – № 3 (63). – С. 557-571. doi: 10.32744/pse.2023.3.33.
3. Ярошенко Г. В., Белуженко О. В., Григорьева А. А. Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодёжи / Ярошенко Г. В., Белуженко О. В., Григорьева А. А. – Таганрог, 2024 г. – 12 с.
4. Beluzhenko O., Kuren' S., Popov S., Dontsov N. E3S Web of Conferences INTERAGROMASH. – 2020. – V. 175. – P. 15017.
5. Beluzhenko O., Volyanik S., Kuren' S., Savenkova M., Shishiyanu D., Koroleva A. Transportation Research Procedia. – 2022. – V. 63. – P. 479–485.

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

СОДЕРЖАНИЕ

Акиньшина А. А. Современные методы индивидуального развития дошкольника в условиях инклюзивной среды	3
Амирханян С.О. Особенности психолого-педагогической работы по адаптации младших школьников с ЗПР к коллективу сверстников в условиях специальной (коррекционной) школы	5
Андрусёва И. В., Сеит-Аметова Э. И. Особенности формирования письменной речи у младших школьников с нарушениями речи.	9
Андрусёва И. В., Худайбердыева А. Б. Специфика формирования знаний о здоровом образе жизни у младших школьников с ЗПР	13
Анохина А. С. Власова Ю. С. Формирование представлений об окружающем мире у дошкольников с нарушениями интеллекта	18
Аринова К. Н., Мовкебаева З. А. Тенденции и перспективы развития формирования специальной информационно-коммуникационной компетенции будущих специальных педагогов	21
Бабанова М. И. Особенности формирования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	24
Балаба О. Д. Формирование функциональной грамотности на уроках русского языка для обучающихся 7 класса с инвалидностью и ОВЗ	27
Богинская Ю.В. Адаптированные образовательные маршруты для молодежи с инвалидностью и ОВЗ	30
Блыщак Т. А. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ: нейропсихологический подход	32
Борякова Н. Ю., Ямадэ К. А. К проблеме исследования социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	36
Вильданова Л. Н. Ахметзянова А. И. Специфика работы логопеда с родителями детей билингвов-дошкольного возраста	40
Власенко В. С., Непейвода Е. Е. Жанр «небылицы» в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с ТНР: комбинаторика подходов	45
Волкова Ю. Н. Требования к подготовке социального педагога при обучении лиц с ОВЗ	53
Воронцова Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью	57
Гаврилова Ю. А., Петрова И. В., Новожилова Н. М., Чикалева Н. Н. Индивидуализация обучения детей с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	60
Гаттарова А. Р., Климко Н. В. Психолого-педагогические условия развития познавательных процессов у дошкольников с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования	65
Глузман А. В., Глузман А. А. Формирование социальной зрелости у старшеклассников с нарушениями зрения: теория и практика	69
Глухов И. Ю. Психолого-педагогические аспекты развития детского изобразительного творчества для лиц с ОВЗ	74
Голикова Е. М. Подготовка специалиста по адаптивной физической культуре к работе в инклюзивной среде	78
Голубева Г. Г., Зеленская Ю. Б. К вопросу организации инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	81

**СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ,
ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ**

Горбунова В. Р. Развитие лидерских качеств студенческой молодежи в адаптивном спорте	85
Горбунова Н. В. Формирование активной гражданской позиции студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях вуза	88
Горобец Д. В., Горобец Н. Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в проекции работы с детьми с ОВЗ	91
Горшков Е. С. Комплексная реабилитация студентов с ОВЗ и инвалидностью в условиях вуза	95
Гращенков Н.Н. Проявление девиантного поведения у детей с ОВЗ подросткового возраста и особенности его профилактики	99
Губайдуллина А. Р. Коммуникативное развитие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде	106
Данилова В. С. Описание особенностей сопровождения детей с ОВЗ в спортивной организации в условиях малого города	109
Елагина В. С., Каменкова Н. В., Ильина С. В. Использование интерактивных технологий в процессе формирования инклюзивной культуры студентов педагогического колледжа	112
Емельянова И. Д. Преодоление дисграфии у детей младшего школьного возраста в условиях инклюзии	117
Ефимова О. А. Применение технологии «Лекотека» в организации консультирования родителей детей с особыми образовательными потребностями	125
Жадушкина Ю. А. Обзор психологической литературы по вопросам современного инклюзивного образования	130
Жигорева М. В., Кузьмина С. А., Пантелеева Л. А. Роль семьи в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	134
Журавлёва Л. С., Журавлёва М. С. Современные тенденции развития инклюзивного образования	137
Забелич Д. Н. Потребность в безопасности как особая образовательная потребность лиц с интеллектуальными нарушениями	141
Захарова А.В. Музейные программы для лиц с инвалидностью: анализ лучших инклюзивных практик	145
Иванова Е.Ю. Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи с ОВЗ в условиях вуза	147
Ильина Л. О. Применение социально-коммуникативной технологии рефлексии и адаптации образовательных программ в инклюзивном профессиональном образовании	150
Казакова К. В. Коррекция несформированности высших психических функций у детей дошкольного возраста с дизартрией с использованием нейропсихологических приемов	156
Кандалова А. В. Использование метода сенсорной интеграции как вспомогательного средства реабилитации учащихся с тяжелыми множественными физическими и психическими нарушениями развития	160
Касимова Х. А. Психологические аспекты удовлетворенности жизнью здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья	163
Клюшина Н. А. Основные формы реализации наставничества, применяемые педагогом-наставником в условиях коррекционной школы	168

**СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ,
ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ**

Ковцун Л. А. Практическое применение дидактических игр на уроках и внеурочной деятельности для формирования и закрепления ранее сформированных навыков младших школьников с ОВЗ	172
Ковязина А. А. Школа равных возможностей. Деятельность клубов правопорядка для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации инновационного проекта	179
Козина Ю. В. Формирование коммуникативных навыков инклюзивной команды будущих педагогов-психологов посредством технологии «Дебаты»	183
Колесникова А. Ю. Роль интонационных компонентов в обучении чтению младших школьников с нарушениями речи	188
Кудрявцева Т. В. Модель комплексного сопровождение детей раннего возраста в условиях психолого-медико-педагогической консультации	191
Кузнецова Е. Д., Адильжанова М. А. Формирование графомоторного компонента письма у обучающихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	195
Кукуев Е. А., Федоров Е. Ф. К методике универсального дизайна обучения	198
Ледовских Е. Д., Сорокина В. Т. А. Применение метода сенсорной интеграции в процессе ранней реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра	202
Луцишина П. Л. Организация социокультурной среды для детей с нарушением зрения в дошкольных образовательных учреждениях	206
Майорова Ю. А. Качественное образование современного логопеда	209
Малушко Е. Ю., Лизунков В. Г. Нейропедагогика в инклюзивном образовании	214
Манукян А. В., Дашьян А. В. Поиски эффективных путей в системе подготовки будущих сурдопедагогов	217
Минуллина А. Ф. Семья как фактор социализации детей с РАС	220
Морозова Д. А. Значение сюжетных картин в формировании связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи	224
Моцовкина Е. В. Организационно-педагогические условия профилактики девиантного поведения у подростков с ЗПР в условиях специальной (коррекционной) школы	229
Мошнина О. В. К проблеме выявления вариативных трудностей в обучении у младших школьников, осваивающих основную общеобразовательную программу	233
Новикова А. Д. Организация работы по развитию фонетических навыков у младших школьников с ЗРР на уроках английского языка и во внеурочной деятельности посредством дифференцированного подхода	240
Онопrienко Д. В. Межличностные отношения младших школьников с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды	245
Отчерцова В. О., Проботюк Л. О. Медиа травма и ее влияние на людей с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью	248
Пальчикова Н. В. Ранняя профориентация обучающихся с ОВЗ в группе продленного дня в начальных классах	253
Паранина Н. А. Коммуникативное развитие детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	256
Пахомова Е. О., Наследов А. Д., Мирошников Е. С. Изменения симптоматики РАС у детей дошкольного возраста: взгляд родителей и специалистов	259
Подольская О. А. Досуговая деятельность лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их социализации	264
Поникарова В. Н., Давтян М. В. Модель сопровождения инклюзивного волонтерства в вузе	267

**СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ,
ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ**

Проботюк Л.О. Изучение опыта отечественных практик разработки адаптированных образовательных маршрутов и музейных программ для молодежи с инвалидностью на примере Арзамасского историко-художественного музея	272
Рыбцова О. С. Педагогический дуэт как форма передачи практического опыта работы педагога-наставника молодому специалисту в специальной (коррекционной) школе	276
Селиверстова М. В., Волкова Е. В. Теоретический анализ проблемного поля и трудностей формирования лексической системности у старших дошкольников с задержкой психического развития	281
Слуцкер Д.Д. Особенности развития децентрации младших школьников с ЗПР в игровой деятельности	288
Соколова Н. Н. Речевая карта как инструмент речевой диагностики	293
Сусуева Е. П. Роль учителя-дефектолога при обследовании игровой деятельности детей дошкольного возраста в ПМПК	296
Сычев В. И. Реализация инклюзивного образования по дизайну для лиц с нарушением слуха	299
Тимошенко В.Ю. Развитие эмпатии у младших школьников с задержкой психического развития посредством библиотерапии	304
Туленбаева Б. А. Работа логопеда в пространстве психолого-медико-педагогической консультации с позиции единого междисциплинарного подхода	309
Худойберганава М. Д. Проблемы образования слепых и слабовидящих людей разного возраста с инвалидностью	313
Царева А. А. Технология организации коррекционной работы по формированию пространственных и временных представлений у детей с общим недоразвитием речи III уровня с использованием нейропсихологического подхода	316
Челнокова Т. А. Гусева Н. А. Подготовка будущих педагогов к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра	320
Ческидова И. Б. Занятия по куклотерапии со студентами педагогического вуза	323
Чурило Н. В. Школьная дезадаптация: причины, проявления, механизмы возникновения	326
Шестакова Е. В. Социальный капитал семьи как ресурс ребенка-инвалида в реабилитационном процессе	331
Ширяев П. О. Поддержка трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью	335
Шульгина-Тарашук А. В. Подготовка специалистов по математике в условиях инклюзивного образования	338
Ярошенко Г. В., Белуженко О.В., Григорьева А. А. Социально-психологические установки студентов-инвалидов гуманитарного вуза: полоролевая специфика	342

Научное издание

СОЦИАЛЬНАЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: СТРАТЕГИИ, ПРАКТИКИ, РЕСУРСЫ

Сборник статей по материалам
VIII Международной научно-практической конференции
(г. Ялта, 30–31 мая 2024 г.)

В авторской редакции

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 20,46. Тираж 30 экз. Заказ № 08А/19.

ИЗДАТЕЛЬСТВО ТИПОГРАФИЯ «АРИАЛ».
295015, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская, 31-а/2,
тел.: +7 978 71 72 901, e-mail: it.arial@yandex.ru, сайт: arialprint.ru

Отпечатано с оригинал-макета в типографии «ИТ «АРИАЛ».
295015, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская, 31-а/2,
тел.: +7 978 71 72 901, e-mail: it.arial@yandex.ru, сайт: arialprint.ru