

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

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

**Сборник научных статей X Республиканской (с международным участием) научно-практической конференции «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы»**

Гродно  
ГрГУ им. Янки Купалы  
2023

УДК 316.614.4:37.01

ББК 74.6

С69

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

**Редакционная коллегия:**

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

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

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

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

**Рецензенты:**

Е.Н. Лапковская, доцент кафедры естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат филологических наук, доцент;

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

**Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы** : сб. науч. ст. X Респ. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / ГрГУ им. Янки Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2023. – 205 с. – Библиогр.: на 15 с. (252 назв.). – Деп. в ГрГУ им. Янки Купалы 13.12.2023, № 0033/13122023.

В сборнике научных статей X Республиканской (с международным участием) научно-практической конференции «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы» размещены результаты научных исследований в области коррекционной педагогики, специальной психологии и логопедии. В материалах сборника раскрыты актуальные вопросы семейного воспитания, процесса обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития, оказания им коррекционно-педагогической помощи.

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

УДК 316.614.4:37.01

ББК 74.6

© Учреждение образования

«Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», 2023

## Введение

Результативность профессиональной деятельности учителя-дефектолога зависит как от объема профессиональных знаний и умений, так и от возможности применять для решения различных профессиональных задач. В связи с этим важное место отводится наличию у специалиста умений организовывать и проводить научное исследование, анализировать полученные результаты, применять их в своей профессиональной деятельности. Дети с особенностями психофизического развития характеризуются несформированностью познавательных процессов, трудностями формирования личностных компонентов, особенно мотивационного и эмоционально-волевого, что создает неполноценную основу для организации и проведения с ними процесса обучения и воспитания. Это предъявляет значительные требования к профессиональной подготовке учителей-дефектологов, их постоянному самосовершенствованию путем расширения представлений о детях с особенностями психофизического развития, изучения результатов научного исследования, излагаемых в литературе, знакомства с новыми методиками коррекционно-педагогической работы в области инклюзивного и специального образования. Данные требования приобретают особое значение в условиях инклюзивного образования, когда специалист работает с разными категориями обучающихся, учитывает особенности развития каждой из них, подбирает необходимые приемы организации и проведения процесса обучения и воспитания, сочетает их соответствующим образом с учетом поставленных задач и предлагаемого содержания учебного материала. Одним из важных принципов работы специалиста в условиях инклюзивного и специального образования является принцип единства диагностики и коррекции. С учетом данного принципа эффективность коррекционно-педагогической работы обеспечивается своевременным проведением полноценной диагностики обучающихся с особенностями психофизического развития, анализом имеющихся трудностей и выделением причин, которые затрудняют процесс усвоения ими знаний и умений, что создает неполноценную основу для последующей социализации и адаптации в обществе. На основе результатов диагностики специалист выделяет направления коррекционно-педагогической работы с обучающимися, которые реализует на коррекционных занятиях, занятиях по образовательной области и уроках. Полученные результаты позволяют подбирать приемы и средства, учитывающие особые образовательные потребности обучающихся, правильно использовать режимные моменты, применять индивидуально-дифференцированный подход, включать обучающихся в практическую деятельность на основе использования компетентностного подхода. Все перечисленные особенности позволяют в целом реализовать коррекционную направленность обучения и воспитания, направлять внимание специалистов не только на создание специальных условий коррекционно-педагогической работы детей с особенностями психофизического развития, но и исправлять имеющиеся нарушения познавательной деятельности, затрудняющие процесс познания окружающего мира и взаимодействие с окружающими. Обеспечение профессионального становления учителей-дефектологов, педагогов-психологов, организующих процесс обучения и воспитания обучающихся с особенностями психофизического развития и психолого-педагогического сопровождения самих обучающихся, их семей и педагогов осуществляется на основе проведения собственных исследований в рамках инклюзивного и специального образования, а также изучения опыта других 4 исследователей, анализа предложенных ими материалов, адаптация к конкретным

условиям проведения коррекционно-педагогической и психологической работы. Данная возможность в полной мере предоставляется при проведении научно-методических семинаров, научно-практических конференций, где для каждого участника предоставляется возможность апробировать результаты своего научного исследования, познакомиться с результатами исследований других участников научного мероприятия, расширить свои представления о методической стороне процесса обучения и воспитания обучающихся с особенностями психофизического развития, о применяемых приемах и средствах данного процесса. С этой целью кафедрой теории и методики специального образования учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» было организовано проведение X Республиканской (с международным участием) научно-практической конференции «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы». Работа данной конференции была организована по следующим направлениям: клинические и психолого-педагогические аспекты диагностики и коррекции нарушений развития у детей, подростков и взрослых; инновационные технологии, методы и формы работы с детьми с особенностями психофизического развития; современные инклюзивные тенденции в системе образования; система психолого-педагогического сопровождения и перспективы социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития; формирование профессиональной компетенции специалистов в области специального образования; взаимодействие учреждений образования, семьи, общественных организаций в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития.. Материалы, предоставленные авторами для участия в данной конференции, раскрывают специфику реализации основных векторов развития системы образования детей с особенностями психофизического развития не только в Республике Беларусь, но и в Российской Федерации. В представленных статьях авторами рассматриваются вопросы организации процесса обучения и воспитания обучающихся с трудностями в обучении (задержкой психического развития), интеллектуальной недостаточностью, нарушениями речи, нарушениями зрения, нарушением слуха; анализируются результаты диагностической работы с данными категориями детей как в дошкольном, так и в школьном возрасте. Внимание уделяется также вопросам оказания помощи родителям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития. Материалы X Республиканской (с международным участием) научно-практической конференции «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы» размещены на сайте конференции и доступны для анализа. Статьи, представленные в сборнике, позволят лучше понять сущность процессов, реализуемых в области специального образования, и будут являться основой для проведения новых научных исследований, создания новых разработок в области коррекционной педагогики, специальной психологии и логопедии.

*Гл. ред. Н.В. Крюковская*

## ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности школьных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями. У всех детей с интеллектуальной недостаточностью могут наблюдаться нарушения чтения (дислексия), нарушения письма (дисграфия), нарушение математических навыков (дискалькулия). Они оказывают отрицательное влияние не только на освоение учебной деятельностью, но и на школьную адаптацию, формирование личности, характер всего психического развития ребенка.

**Ключевые слова:** школьные навыки, младший школьный возраст, нарушение интеллекта.

**Agruseva E.A., Minullina A.F.**

## PECULIARITIES OF SCHOOL SKILLS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Abstract.** This article discusses the features of children with intellectual disabilities. Based on the analysis of domestic and foreign sources, all children with intellectual disabilities may have reading disorders (dysgraphia), writing disorders (dyslexia), and impaired mathematical skills (dyscalculia). They have a negative impact not only on the entire educational process, but also on school adaptation, personality formation, and the nature of the entire mental development of the child. The article may be useful to specialists in the field of correctional education.

**Keywords:** school skills, primary school age, intellectual disability.

В настоящее время достаточно актуальна проблема организации образовательной деятельности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Термином «интеллектуальная недостаточность» обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы. Степень поражения может быть различной по тяжести, локализации и по времени наступления [4, с. 136]. Следовательно, патологическое развитие приводит к индивидуальным особенностям физиологического, эмоционально-волевого и интеллектуального развития умственно отсталого ребенка.

В МКБ-10 выделяют четыре степени умственной отсталости: легкая, умеренная, тяжелая, грубая. Следует отметить, что при легких формах умственной отсталости заметных изменений в физическом состоянии может не отмечаться. Наиболее типичные отклонения в физическом статусе наблюдаются у детей с умеренной и (или) глубокой умственной отсталости. Особенно если это связано с нарушениями хромосомного набора. Так, например, при синдроме Дауна внешние признаки болезни очень типичны: все дети малого роста, ярко выражены диспластические черты – несоразмерность телосложения и целый ряд других специфических признаков, характерных для этого заболевания [5].

Согласно отечественным исследованиям, у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается стойкое недоразвитие психической деятельности, особенно выраженное интеллектуальной недостаточности. У данной группы детей ограничены познавательные интересы, наблюдается снижение активности, что обусловлено медленными темпами психических процессов и их инертностью. Нарушения мыслительных процессов, способности к обобщению, анализу и синтеза приводят к затруднениям в освоении учебного материала.

У большинства учеников с интеллектуальной недостаточностью отмечаются специфические проблемы в овладении некоторыми навыками, такими как письмо (дисграфия), чтение (дислексия) и математическая грамотность (дискалькулия). Эти проблемы являются основными причинами возникновения сложностей в учебной деятельности.

Чтение представляет собой чрезвычайно сложный психофизический процесс, в котором во взаимопроникающем единстве проявляются акты устной (как исходный базы чтения) и письменной речи (как графического выражения устной речи). Процесс чтения в первую очередь базируется на узнавании буквы и связанного с ней звука [3, с. 16].

Обучение чтению является сложным процессом для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Интеллектуальные нарушения влияют на развитие всех аспектов речи, включая фонетику, лексику и грамматику, что осложняет процесс освоения навыков чтения. Ученики с интеллектуальной недостаточностью проявляют различные, стойкие ошибки в чтении (неправильное распознавание букв, побуквенное чтение, искажение звуковых и слоговых структур слов, проблемы с пониманием прочитанного текста и грамматическими ошибками при чтении).

Для такой группы детей сложной задачей является слияние звуков в слоги. Для успешного слияния звуков в слоги необходимо иметь ясное представление о звуковой структуре слога и развитую фонематическую аналитическую функцию. Детям с интеллектуальной недостаточностью трудно формировать обобщенное представление о слоге, они часто допускают ошибки в побуквенном чтении. В одних случаях дети не могут слить даже отдельные слоги, называя буквы поочередно. В других – после изолированного названия букв произносят слог слитно. Часть детей соотносят со значением прочитанные побуквенно слова; осмысливают целые предложения и тексты, прочитанные побуквенно; наблюдается нарушение понимания прочитанного вследствие побуквенного чтения [2, с. 532].

Современные исследования показывают, что различные нарушения устной речи, включая фонетические, лексические и грамматические, ведут к различным формам нарушения письменной речи. При этом нарушения письменной речи встречаются гораздо чаще у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, чем у детей с нормальным уровнем интеллекта [5].

Проявление таких нарушений связано с несформированностью языковых обобщений, проблемами в устной речи, ограниченным развитием познавательной деятельности, искажениями в работе зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов, а также с особенностями психической активности и нарушениями структуры письменных операций. Проявляются различные формы нарушений письма (акустическая дисграфия, артикуляторно-акустическая дисграфия и др.). Обучающиеся, страдающие от нарушений в поведении и деятельности, сталкиваются с различными сложностями при письме: расторможенность, импульсивность, небрежное и неаккуратное выполнение задания; несоответствие написанного материала требованиям.

При изучении учебного материала у детей с интеллектуальной недостаточностью возникают трудности в формировании новых условных связей, особенно сложных. При этом связи оказываются непрочными и недифференцированными. Для усвоения основных математических понятий ребенку требуется достаточно высокий уровень развития логического мышления, включающий анализ, синтез, обобщение и сравнение. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью ярко выражены специфические черты мышления. Это связано с тем, что выполнение самых простых счетных операций требует абстрактного

мышления, чего не могут достичь дети данной категории без специального обучения. Они способны считать лишь на основе конкретного материала.

Дети с интеллектуальной недостаточностью легко запоминают порядок чисел и могут выполнять простые счетные задания (подсчет до 10 или 20). Однако у них возникают трудности в понимании количественного значения чисел, что затрудняет решение простых арифметических примеров на сложение и вычитание. Дети демонстрируют затруднения с различием между арифметическими знаками «плюс» и «минус», затрудняются в их названиях и в действиях с ними связанных.

Ребенок с интеллектуальной недостаточностью может испытывать затруднения в понимании задачи, непонимание ее смысла, неспособность связать материал и его результаты с представлениями о конкретных предметах и их связях. Отмечается также фиксация на принятом способе решения примеров, задач, практических действий, трудности переключения с одной умственной операции на другую. Отмеченные затруднения приводят к тому, что школьники с умственной отсталостью проводят сравнение задач, геометрических фигур, примеров, математических выражений поверхностно [1, с. 25].

Таким образом, в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать особенности их психического развития. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают значительные трудности при усвоении программного материала по основным учебным предметам (математика, чтение, письмо). Эти трудности обусловлены особенностями развития их высших психических функций.

#### **Список использованной литературы**

1. Ахметова, Д. З. Дети с умственной отсталостью в инклюзивной группе : метод. пособие / Д. З. Ахметова, В. С. Горынина, Г. В. Орлов, И. А. Митрофанов. – Казань : «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. – 96 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
3. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 1983. – 136 с.
4. Никуленко, Т. Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие для вузов / Т. Г. Никуленко. – М. : Феникс, 2006. – 382 с.
5. Пузанов, Б. П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями / Б. П. Пузанов. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 439 с.

**ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (IV–V КЛАССЫ) С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ»**

**Аннотация.** В статье раскрываются промежуточные результаты реализации инновационного проекта по внедрению методики формирования эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова:** эмоциональная безопасность, интеллектуальная недостаточность, методика, инновационный проект.

**Akopyan N.I., Karpenina E.I., Baltrukanis E.B.**

**INTERIM RESULTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE INNOVATIVE PROJECT «INTRODUCTION OF THE METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF EMOTIONAL SECURITY IN PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS (IV–V GRADES) WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY»**

**Abstract.** The article reveals the intermediate results of the implementation of an innovative project on the introduction of a methodology for the formation of emotional security in primary school age students (IV–V grades) with a slight intellectual disability.

**Keywords:** emotional security, intellectual disability, methodology, innovative project.

Результатом коррекционно-педагогической работы с учащимися с особенностями психофизического развития, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью, является социальная адаптация. Умение проявлять социально одобряемое поведение – важный элемент социальной адаптации. Социально одобряемое поведение – это адекватное ситуации поведение, которое опирается на принятые в конкретном обществе нормы и правила. Значимым условием реализации социально одобряемого поведения ребенком с интеллектуальной недостаточностью является развитие его эмоциональной сферы. Эмоциональный компонент социальной адаптации учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью выступает в качестве ключевого, поскольку является более сохранным (Л.С. Выготский, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская, А.Н. Коноплева) [5; 6]. Однако у детей данной категории имеются определенные трудности в развитии эмоциональной сферы, которые препятствуют качественному процессу взаимодействия в обществе (О.К. Агавелян [1], Н.И. Кинстлер [7], Е.П. Кистенева [8], Е.В. Щетинина [10] и др.). Организация соответствующей коррекционно-педагогической помощи ребенку с легкой интеллектуальной недостаточностью позволяет формировать у него эмоциональную безопасность, которая определяется нами как способность и готовность защищать себя и других в эмоционально опасных ситуациях.

Актуальность инновационной деятельности обусловлена противоречиями между:

– существующими теорией и практикой развития эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью и неразработанностью теоретических и практических аспектов формирования у них



эмоциональной безопасности, отсутствием конкретизации понятия «эмоциональная безопасность» относительно рассматриваемой категории детей, что затрудняет деятельность педагогов и снижает качество коррекционно-педагогического процесса;

– наличием представлений об особенностях эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью и отсутствием исследований, выявляющих особенности проявления и уровни сформированности эмоциональной безопасности у учащихся рассматриваемой категории;

– имеющейся потребностью в программно-методическом обеспечении коррекционно-педагогической работы по формированию эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью и отсутствием таких разработок.

Выделенные противоречия и потребности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью легли в основу инновационного проекта «Внедрение методики формирования эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью» (сроки реализации: 2022-2024 гг.). Реализация данного инновационного проекта позволяет сократить пробелы в исследованиях проблемы становления и развития эмоциональной сферы и социально одобряемого поведения учащихся рассматриваемой категории, поскольку направлено на внедрение методики формирования эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью посредством разработанного авторского научно-методического обеспечения [3].

Данный проект направлен на решение выявленных проблем, связанных с формированием эмоциональной безопасности у учащихся рассматриваемой категории, дает возможность оперативно оценивать результативность деятельности учителей-дефектологов, работать над повышением эффективности используемого научно-методического обеспечения.

Согласно содержанию инновационного проекта были определены основные этапы его реализации:

1) изучение литературы по проблеме формирования эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью;

2) проведение диагностики с целью выявления особенностей проявления, уровней сформированности эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью;

3) обобщение и анализ результатов диагностики по выявлению особенностей проявления, уровней сформированности эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью;

4) организация коррекционно-педагогической работы по формированию эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью в рамках коррекционных занятий «Развитие эмоционально-волевой сферы» на основе предложенной методики;

5) проведение мониторинга качества формирования эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Инновационный проект реализуется на базе следующих учебных заведений Республики Беларусь: ГУО «Мазоловская средняя школа Витебского района», ГУО

«Берёзовская средняя школа № 3» Лидского района, ГУО «Специальная школа г. Гродно», ГУО «Волковысская специальная школа-интернат», ГУО «Средняя школа № 2 имени Н.П. Массонова г. Свислочь», ГУО «Средняя школа № 15 г. Лиды», ГУО «Руденская специальная школа-интернат» Пуховичского района, ГУО «Специальная школа-интернат № 10 г. Минска», ГУО «Специальная школа-интернат № 11 г. Минска».

В мае 2023 года были получены промежуточные результаты диагностики учащихся в рамках инновационного проекта. Рассмотрим количественные и качественные итоги на примере ГУО «Специальная школа г. Гродно».

Цель проведенной диагностики заключалась в выявлении особенностей развития эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью, определении у них уровней сформированности эмоциональной безопасности и анализе имеющихся проблем и актуальных направлений коррекционно-педагогической работы с учащимися по рассматриваемому направлению.

В исследовании применялись следующие методы: теоретические исследования, наблюдение и эксперимент, качественный и количественный анализ.

Диагностика учащихся педагогами ГУО «Специальная школа г. Гродно» предполагала индивидуальное выполнение серий заданий по адаптированной методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [9]. Адаптация указанной методики заключалась в специфическом наполнении основных диагностических направлений содержания и стимульного материала, адекватном возможностям учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью. Констатация проходила на материале сюжетных картинок, более простой стимульный материал, предлагаемый авторами оригинальной методики, нами использован не был. Также нами был преобразован алгоритм исследования согласно представленному определению понятия «эмоциональная безопасность». Для изучения были выбраны пять базовых эмоций человека – радость, грусть (печаль), злость (гнев), удивление и страх:

- первая серия заданий направлена на выявление особенностей понимания учащимися пяти эмоциональных состояний человека;
- вторая серия заданий направлена на выявление особенностей понимания учащимися причин проявления пяти эмоциональных состояний человеком;
- третья серия заданий направлена на выявление понимания учащихся социально одобряемых поведенческих реакций в различных жизненных ситуациях.

В том числе педагоги осуществляли наблюдение за учащимися как в урочной, так и свободной деятельности с целью оценки проявляемого социально одобряемого поведения.

На основе выделенных критериев, раскрываемых рядом показателей, определялись уровни сформированности эмоциональной безопасности у младших школьников: низкий, средний и высокий [2]. Диагностика была проведена среди учащихся четвертых классов с легкой интеллектуальной недостаточностью в начале, середине и конце учебного года. Рассмотрим результаты изменения уровней сформированности эмоциональной безопасности в следствие реализации методики инновационного проекта.

Диагностика, проведенная в начале учебного года, позволила определить стартовый уровень сформированности эмоциональной безопасности учащихся. В исследовании принимали участие испытуемые с легкой интеллектуальной недостаточностью в количестве 15 человек (4 «А» и 4 «В» классы ГУО «Специальная школа г. Гродно»). Высокий уровень

был выделен у 6,6 % учащихся, средний и низкий – по 46,7 %. Согласно характеристике высокого уровня сформированности эмоциональной безопасности уровень учащиеся самостоятельно замечают и правильно определяют эмоции у себя и окружающих, точно выражают эмоции; могут безошибочно установить причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их провоцирующими; без помощи взрослых контролируют и проявляют социально одобряемое поведение с целью защиты себя и других в эмоционально опасных ситуациях. Учащиеся со средним уровнем замечают и правильно определяют эмоции у себя и окружающих с помощью педагога, не точно выражают эмоции; устанавливают причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их провоцирующими, при помощи наводящих вопросов; контролируют и проявляют социально одобряемое поведение с целью защиты себя и других в эмоционально опасных ситуациях посредством привлечения внимания педагогом к таким ситуациям. Учащиеся с низким уровнем не замечают и не определяют эмоции у себя и окружающих или делают это с практической помощью педагога, самостоятельно не выражают эмоции, не устанавливают причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их провоцирующими, не контролируют и не проявляют социально одобряемое поведение с целью защиты себя и других в эмоционально опасных ситуациях.

После проведения стартовой диагностики было организовано внедрение методики формирования эмоциональной безопасности в коррекционный процесс. Согласно содержания методики учителя-дефектологи работали по следующим направлениям:

- 1) формирование умений замечать, правильно определять и выразить эмоции;
- 2) формирование умений устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их провоцирующими;
- 3) формирование умений контролировать и проявлять свое социально одобряемое поведение в эмоционально опасных ситуациях;
- 4) формирование умений защищать себя и других от эмоционально опасных ситуаций и предупреждать такие ситуации;
- 5) развитие адекватной самооценки каждого учащегося;
- 6) развитие способностей учащихся к построению позитивных взаимоотношений со сверстниками.

К коррекционному процессу были привлечены педагоги-психологи.

Педагогами была проведена дополнительная диагностика в середине учебного года с целью определения динамики формирования эмоциональной безопасности в результате применения методики инновационного проекта в течение первой и второй четверти. Были получены следующие данные: высокий уровень выявлен у 20 % учащихся, средний – у 46,7 %, низкий – у 33,3 %. Учащиеся стали чаще обращать внимание на эмоции окружающих, их поведение во многих ситуациях соответствовало специфике происходящего, повысилась мотивация к коррекционным занятиям.

Учителя-дефектологи смогли выделить ряд проблемных умений, формирование которых требует пристального внимания в дальнейшей коррекционно-педагогической деятельности: умение понимать более сложные эмоции у себя и окружающих, умение контролировать свое поведение, умение проявлять социально одобряемые эмоции в эмоционально опасных ситуациях.

В конце учебного года учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью приняли участие в итоговой диагностике, проведенной с целью определения эффективности применения методики формирования эмоциональной недостаточности на коррекционных

занятиях. Были получены следующие результаты: высокий уровень выявлен у 40 % испытуемых, средний – у 26,7 %, низкий – у 33,3 %. Количественные данные указывают на положительную динамику формирования эмоциональной безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в сравнении с началом учебного года. Исходя из наблюдений педагогов, работающих с испытуемыми, были отмечены следующие качественные изменения поведения учащихся:

- проявление заинтересованности в прорабатываемых на занятиях эмоционально опасных ситуациях, сочувствие участникам рассматриваемых эпизодов, отрицательное или положительное отношение к ним, которое выражалось мимикой, жестами, а иногда и словесной реакцией учащихся;

- правильное определение простых эмоций, часто переживаемых в жизни (радость, грусть, гнев);

- однозначное определение полюсов контрастных эмоциональных состояний «хорошо–плохо»;

- проявление способности к адекватным эмоциональным реакциям в процессе восприятия доступных для понимания ситуаций на картинках, где присутствовали эпизоды с ярко окрашенными эмоциональными компонентами;

- снижение агрессии по отношению к окружающим;

- более частое проявление эмпатии в складывающихся между одноклассниками взаимоотношениях.

Полученные данные в ходе диагностики и анализа свидетельствуют о том, что у испытуемых наблюдается положительная динамика уровней сформированной эмоциональной безопасности, все учащиеся имеют состояние эмоционального комфорта. Это свидетельствует о том, что в специальной школе созданы комфортные условия. Педагогическому коллективу удалось найти оптимальные формы и методы взаимодействия с учащимися при организации коррекционного процесса по формированию эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью посредством внедрения современных педагогических технологий, предусматривающих развитие способностей учащихся к построению позитивных взаимоотношений со сверстниками.

Результаты исследований подтверждают, что большинство испытуемых специальной школы готовы замечать, правильно определять и выражать эмоции; на среднем уровне устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их провоцирующими, контролировать и проявлять свое социально одобряемое поведение в эмоционально опасных ситуациях, защищать себя и других от эмоционально опасных ситуаций и предупреждать такие ситуации. При этом следует отметить, что уровень благоприятного развития эмоциональной сферы учащихся повысился, учащиеся начали проявлять социально одобряемое поведение с целью защиты в эмоционально опасных ситуациях. Эти показатели обусловлены организацией коррекционных занятий и занятий по коррекции нарушений речи.

По результатам работы в течение 2022–2023 учебного года в рамках реализации инновационного проекта на базе ГУО «Специальная школа г. Гродно» педагогами было отмечено, что применение методики формирования эмоциональной безопасности способствует:

– формированию и закреплению умений правильно определять собственные эмоциональные состояния и эмоциональные состояния других людей, выявлять причины возникновения разнообразных эмоций, контролировать свои эмоциональные проявления по отношению к самому себе и к окружающим, проявлять адекватные эмоциональные реакции и социально одобряемое поведение в эмоционально опасных ситуациях посредством работы с учебным наглядным пособием «Моя эмоциональная безопасность» [4];

– формированию умений вступать в позитивное взаимодействие педагога и учащихся с целью преодоления или предупреждения эмоционально опасных ситуаций;

– формированию умений самопознания и самовыражения, взаимодействия со сверстниками посредством проработки эмоционально опасных ситуаций в игре;

– развитию творческих способностей, формированию умений определять эмоции действующих персонажей и соотносить с их поведением;

– формированию умений выражать эмоции согласно социальной роли и эмоционально опасной ситуации посредством разыгрывания учащимися по ролям какой-либо учебной ситуации, имеющей конкретную сюжетную линию;

– формированию умений передавать эмоции и специфику поведения окружающих.

Таким образом, следует отметить, что промежуточные результаты реализации инновационного проекта показывают положительную динамику работы по внедрению методики формирования эмоциональной безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью и позволяют отметить проблемы, которые требуют дальнейшей последовательной комплексной деятельности.

#### Список использованной литературы

1. Агавелян, О. К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики / О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян. – Новосибирск : Новосиб. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования, 2004. – 413 с.

2. Акопян, Н. И. Изучение основ эмоциональной безопасности у младших школьников с нарушением интеллекта (с легкой умственной отсталостью) / И. В. Ковалец, Н. И. Акопян // Дефектология. – 2018. – № 2. – С. 55–64.

3. Акопян, Н. И. Коррекционно-развивающая работа по формированию основ эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью / Н. И. Акопян // Педагогическая наука и образование. – 2018. – № 2. – С. 76–81.

4. Акопян, Н. И. Моя эмоциональная безопасность : учебное наглядное пособие / Н. И. Акопян. – Минск : Народная асвета, 2018. – 95 с. : ил.

5. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.

6. Коноплева, А. Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Весн. адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12–18.

7. Кинстлер, Н. И. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессах восприятия и понимания состояний другого человека у детей с нарушениями интеллектуального развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. И. Кинстлер. – Бийск, 2000. – 234 л.

8. Кистенева, Е. П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. П. Кистенева. – М., 2000. – 190 л.

9. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии : пособие для студ. пед. институтов, уч. пед. училищ и колледжей, воспит. дет. сада / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Просвещение, 1995. – 291 с.

10. Щетинина, Е. В. Особенности эмоциональной сферы детей с проблемами психического развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Щетинина. – М., 2002. – 276 л.

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ

**Аннотация.** В статье представлен анализ российских и зарубежных исследований, раскрывающих социальную ситуацию развития детей дошкольного возраста, роль и значение общения и взаимодействия для детей с нарушениями в развитии со взрослыми и сверстниками. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей социального взаимодействия детей с нарушением слуха. Описаны особенности взаимодействия детей с окружающими людьми.

**Ключевые слова:** социализация, адаптация, взаимодействие, общение, коммуникация, дети, нарушение слуха

Artemyeva T.V., Terenina E.V.

## FEATURES OF SOCIAL INTERACTION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

**Abstract.** The article presents an analysis of Russian and foreign studies revealing the social situation of the development of preschool children, the role and importance of communication and interaction of children with developmental disabilities with adults and peers. The aim of the empirical study was to study the features of social interaction of children with hearing impairments. Children with hearing impairments have difficulties interacting with their peers in free and organized activities, in regime moments, children do not always understand the attitude of adults and other children towards themselves, and therefore may violate the rules and norms of interaction.

**Keywords:** socialization, adaptation, interaction, communication, communication, children, hearing impairment

Одним из важных вызовов современного общества является адаптация детей к культуре, в которой они живут, способность детей налаживать взаимодействия со всеми участниками социальной жизни. Знание норм и правил межличностного взаимодействия, по мнению Л.Ф. Баяновой позволяет детям адаптироваться к социальным реалиям [3]. Именно социальная ситуация отражает взаимоотношения детей с окружающими его взрослыми, сверстниками, а способность ребенка преодолеть натуральный эгоцентризм и подчинить свое поведение культурным стандартам, нормам и требованиям культуры является показателем его культурной конгруэнтности [3; 4]. Познание окружающего мира, способность выражать свои мысли и организовывать свое поведения становится возможным только в процессе интериоризации, когда культура наделяет ребенка средствами, позволяющими адаптироваться к жизни в обществе.

В нашем теоретическом обзоре, прежде всего, хотелось бы рассмотреть особенности взаимоотношений детей дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками. В основу нашего исследования мы положили подход А.А. Реана, основанный на теории отношений В.Я. Мясищева, который рассматривает социализацию как формирование системы значимых отношений личности.

По мнению Д.Б. Фельдштейна (1997), проблема взаимодействия детей и взрослых не только не проработана на сегодняшний момент, но даже не обозначена четко на должном

научном уровне, отмечается, что не выделены пространство и содержание, характер и способы взаимного действия взрослых людей и детей [5].

Важное место в изучении взаимодействий детей со взрослыми и сверстниками отводится ведущей деятельности детей дошкольного возраста, *игре*, благодаря которой происходит поэтапное встраивание ребенка в общее для всех социальное пространство. Именно в игре ребенок усваивает нормы и ценности общения, учится познавать окружающий мир.

Значительное место в социализации ребенка, передаче норм и правил, существующих в обществе, трансляции культурных норм, взаимодействии ребенка и культуры, отводится взрослому, семье. Важное значение в процессе социализации имеет раннее начало диалогового взаимодействия со взрослыми, способствуя развитию понимания коммуникативных намерений собеседника, дифференциации его истинных и ложных утверждений [1; 2].

Особенностью общения детей друг с другом является то, что в коммуникации отсутствуют жесткие правила и нормы, а родителям сложно контролировать процесс общения детей со сверстниками. Зарубежные ученые (Yu-Han Xie et al., 2014) подтверждают важность навыков коммуникации для детей с нарушением слуха, настаивают на реализации развивающих программ по развитию социальной адаптации детей с патологией слуха, предлагают отрабатывать навыки общения со сверстниками, умение просить прощение, извиняться, избегать конфликтные ситуации, выражать собственную точку зрения и сотрудничать с другими детьми.

В исследовании Brown (2008) выявлено, что дети с нарушением слуха в ситуации взаимодействия, общения с другими детьми чаще отвлекаются, менее сосредоточены в общении, таким образом их социальная компетентность значительно снижена по сравнению с детьми без нарушений слуха.

Способность детей с нарушением слуха задавать вопросы и отвечать на вопросы собеседников изучал Toe and Raatsch (2010). Выявлено, что детям с нарушением слуха требовалось больше повторений и разъяснений, нежели детям без нарушений слуха прежде, чем дети были способны ответить на вопрос.

У детей с нарушениями в развитии затруднена адаптация к социальным условиям, особенно меняющимся вследствие того, что дети с испытывают трудности при понимании и усвоении правил и норм общества, социального взаимодействия.

Исследователи отмечают, что у детей с нарушением слуха плохо сформированы коммуникативные и регулятивные умения, отмечается неустойчивый интерес к коммуникативной деятельности и общению со взрослыми и сверстниками, часто дети не мотивированы на общение и им сложно вступить в контакт со взрослыми и детьми. Кроме того, в исследованиях отмечается, что дети с нарушением слуха часто негативно настроены на взаимодействие с окружающими их людьми; не сформированы умения следовать правилу в ситуации общения: затрудняются с завершением начатого дела; в ситуации взаимодействия и общения чаще всего отмечается неадекватная оценка эмоций других людей. Дети с нарушением слуха недостаточно хорошо осваивают социальные роли и это также сказывается на их социализации. Необходимо разрабатывать формы развития общения детей в свободной деятельности и в различных формах активности, разрабатывать и реализовывать технологии социального и личностного развития детей с нарушениями в развитии.

У детей с нарушением слуха отмечаются проблемы с поведением, эмоциональные трудности, проблемы с обучением, и это ограничивает пространство их социализации, затрудняет инклюзивное обучение детей данной нозологической группы. Исследования зарубежных ученых (Punch & Hyde, 2011) показывают, что даже дети, имеющие кохлеарные импланты или слуховые аппараты, владеющие разговорным языком, испытывают трудности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, особенно если общаются в группе или в шумной обстановке. При общении один на один дети с нарушениями слуха оказываются более успешны.

Проанализированные источники позволяют говорить о сложностях установления общения и взаимодействия детей с нарушением слуха и требует проведения дополнительных исследований.

*Целью исследования* являлось изучение особенностей взаимодействия детей с нарушением слуха со сверстниками и взрослыми.

Испытуемыми явились 20 детей дошкольного возраста с патологией слуха и 20 детей без нарушений слуха. Было получено согласие на диагностическую работу с детьми. Дети посещали дошкольные учреждения.

В работе была использована методика «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения», разработанная А. М. Казьминым и др. Наблюдение за ребенком в организованной и свободной деятельности проводилось с помощью экспертного метода А.Г. Самохваловой.

Методика Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица» позволила оценить адекватность, точность и качество дифференциации эмоционального состояния ребенком с нарушением слуха.

Уровень коммуникативных умений детей изучался с помощью методики Н.Е. Веракса. С помощью данной методики изучался уровень понимания ребенком ситуаций взаимодействия, умение понимать состояния сверстников и взрослых, способы выражения своего отношения к ребенку и взрослому [4].

Методика Л.Ф. Баяновой, Т.Р. Мустафина позволила оценить понимание ребенком социальных норм и правил по шкалам «безопасность», «послушность», «гигиена», «самоконтроль», «самообслуживание» [3].

Результаты исследования по методике «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» у детей с нарушением слуха: показатель по шкале «неконтактность» ( $M=3.15$ ) в два раза выше среднего значения по выборке детей без нарушений слуха ( $M=1.74$ ); выше тревога ( $M_{нс}=2.85$ ,  $M_{н}=2.44$ ). Показатели по депрессии ( $M_{нс}=2.90$   $M_{н}=1.02$ ), дезадаптивности ( $M_{нс}=1.20$ ,  $M_{н}=0.62$ ) и гиперактивности ( $M_{нс}=3.30$ ,  $M_{н}=2.69$ ) у детей с патологией слуха, выше, чем у детей без нарушений слуха.

Изучение деятельности детей с нарушением слуха по методике А. Г. Самохваловой позволило выявить статистически значимые различия (Т-критерий Сьюдента) во взаимодействии «ребенок-взрослый» в организованной деятельности ( $t=1.96$ ), в также в режимные моменты ( $t=2.52$ ). У детей с нарушением слуха сформированность свободной деятельности во всех сферах взаимодействия: ребенок-сверстник, ребенок-взрослый ниже, чем у сверстников без нарушений слуха.

Максимальное количество состояний, которые могли дифференцировать дети по методике Семаго равно 11, однако дети с нарушением слуха могли в среднем по выборке опознать 5 базовых эмоций: радость, злость (1 серия) и страх, радость, стыд (2 серия).



Методика Н.Е. Вераксы позволила выявить, что дети с нарушением слуха значительно хуже, чем дети без нарушений слуха понимают состояние сверстников, задач, которые возникают в ситуации взаимодействия, особенно сложно детям понимать отношение ко взрослому и сверстнику ( $t=2.92$ ).

Изучение культурной конгруэнтности детей выявило, что у детей с нарушением слуха по всем показателям методики более низкие результаты: по шкале «послушность» ( $M_{nc}=35.95$ ,  $M_n=44.54$ ); по шкале «безопасность» ( $M_{nc}=46.60$ ,  $M_n=56.31$ ); по шкале «гигиена» ( $M_{nc}=36.10$ ,  $M_n=39.10$ ); по шкале «самоконтроль» ( $M_{nc}=30.00$ ,  $M_n=33.29$ ). Статистически значимые различия между выборками детей получены по шкале «послушность» ( $t=4.56$ ), по шкале «безопасность» ( $t=3.69$ ) и по шкале «самоконтроль» ( $t=2.21$ ).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить, что дети с нарушением слуха испытывают значительные трудности с дифференциацией и пониманием эмоций, определяя успешно лишь базовые эмоциональные состояния.

Дети с нарушением слуха чаще своих сверстников без нарушения слуха испытывают тревогу, депрессию, чаще имеют проявления дезадаптивности и гиперактивности, труднее вступают в контакт.

Дети с нарушением слуха испытывают трудности во взаимодействии со сверстниками в свободной деятельности, им сложно устанавливать контакт со взрослыми в организованной деятельности и в режимные моменты, дети не всегда понимают отношение взрослых и других детей к себе, и поэтому могут нарушать правила и нормы взаимодействия. У детей с нарушением слуха затруднен самоконтроль в социальной ситуации общения, не всегда понимают опасность той или иной ситуации.

#### **Список использованной литературы**

1. Ахметзянова, А. И. Изучение социализации детей с речевой патологией / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, Ю. О. Коробьина // Научное мнение. – 2022. – №5. – С. 164–167.
2. Ахметзянова, А. И. Способность к предвосхищению ситуаций будущего у слабовидящих дошкольников / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, М. Э. Киселева // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2022. – № 1. – С. 5–28.
3. Баянова, Л.Ф. Психология дошкольника в нормативной ситуации / Л. Ф. Баянова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2017. – 125 с.
4. Диагностика готовности ребенка к школе : пособие для педагогов дошкольных учреждений / А. И. Булычева [и др.] ; под ред. Н. Е. Вераксы. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 112 с.
5. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д. И. Фельдштейн. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Флинта, 1997. – 158 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ГАРМОНИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ С РЕБЕНКОМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Аннотация.** В статье описаны трудности в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья; психоэмоциональное состояние родителей. Рассматриваются подходы к формированию гармоничных внутрисемейных в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** психологическая помощь, детско-родительские отношения, ограниченные возможности здоровья.

Artishcheva L.V., Nesterova S.E.

## FORMATION OF HARMONIOUS RELATIONS IN THE FAMILY WITH A CHILD WITH DISABILITIES

**Abstract.** The birth of a child with disabilities leads to a number of difficulties in the family and has a significant impact on the psycho-emotional state of parents. The lack of competence in the upbringing of children with disabilities leads to emotional difficulties in accepting their children by parents and causes the need for psychological assistance to this category of families. The formation of harmonious intra-family relations will have a positive impact on all its members.

**Keywords:** psychological assistance, child-parent relations, limited health opportunities.

В современном мире детская инвалидность является одной из самых острых проблем. Тенденция увеличивающегося роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья способствует активному развитию направлений оказания помощи этим детям во всех сферах их жизни: образование, медицина, социализация и др. Однако, куда меньшее внимание уделяется состоянию родителей, дети которых имеют нарушения в развитии. Между тем, создание благоприятных семейных условий вокруг детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) является одним из наиболее важных аспектов их благополучия. Создание гармоничных условий в семье с особенным ребенком окажет весьма благотворное влияние на психологическое состояние всех домочадцев.

Данная тема была затронута в трудах многих выдающихся исследователей. Л.С. Выготский в своих трудах делал акцент на значимости роли взаимоотношений в семье, воспитания детей с ОВЗ. Он отмечал, что успешность социализации детей обусловлено адекватным семейным воспитанием. Но говорить о корректном воспитании «особого» ребенка в семье возможно при условии, что ситуация с появлением такого ребенка принята членами семьи. Проблемы и трудности восприятия ребенка с ОВЗ исследовались В.В. Ткачевой и Е.А. Стребелевой [2]. Ими выявлено, что ценностные ориентации и мотивационные установки родителей ребенка с ОВЗ существенно смещаются и деформируются. В этом случае установки социальной среды не совпадают с репродуктивными установками супругов, что приводит к сильнейшим эмоциональным переживаниям и отвержению ценности особенного ребенка.

Микросоциальная среда оказывает влияние на формирование компенсаторных механизмов при различных видах нарушений развития [3].

Рождение долгожданного ребенка, создание семьи – жизненный этап человека, значимость которого трудно переоценить. И появление ребенка с ОВЗ чаще всего становится событием, приводящим к длительной смысло-жизненной фрустрации семьи. Несоответствие желаемого и действительного, продолжительная дезадаптация, ненормативный кризис –

этими и другими определениями можно обозначить состояние такой семьи. Преодоление этих трудностей требует высокой адаптивности, гибкости, сплоченности семьи, ее готовности к изменению ролевой структуры и паттернов общения.

Первостепенной проблемой, на наш взгляд, является отношение родителей к нарушению своего ребенка. Момент узнавания семьи об особенностях ребенка зачастую сопровождается непониманием, отрицанием, чувством беспомощности и отчаяния. Реагирование на нарушение, а, следовательно, и поведение родителей зависит от множества факторов: уровень просвещенности в области обучения и воспитания детей с ОВЗ, уровень культуры, личностные особенности и др.

Другой проблемой, с которой сталкиваются родители особенного ребенка, является табуирование репродуктивной функции. Происходит оно по причине сильнейшего страха перед повторением предыдущего опыта.

Нельзя не упомянуть о том, что не только родители становятся жертвами патовой ситуации. Если в семье имеются дети помимо ребенка с ОВЗ, зачастую они оказываются лишены внимания. Реже, но все же, порой возникает обратная ситуация: родители и другие близкие родственники из-за нежелания признавать факт рождения в их семье особенного ребенка, всячески пытаются отстраниться от него, с головой уходя в воспитание своих нейротипичных детей.

В целом, семьи с ребенком с ОВЗ более других подвержены конфликтам и распаду [1], поэтому они нуждаются в психологической и педагогической поддержке. Педагогическая помощь больше ориентирована на ознакомление родителей с необходимыми знаниями по воспитанию ребенка. Психологическая помощь может заключаться в регулярных консультациях, которые повысят самооценку родителей, снизят уровень тревожности, помогут создать здоровый психологический климат в семье. При психологической помощи родители смогут получить возможность решить свои эмоциональные проблемы, связанные с появлением в семье особенного ребенка, преодолеть трудности во взаимодействии с другими родителями, научиться конструктивным способам взаимодействия с ребенком. Психологическая зрелость родителей, гармоничность взаимоотношений, наличие комфортной среды в семье способствуют успешной социализации особо ребенка, дает фундамент для его полноценного развития.

Психологическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, заключается в следующем: родителей необходимо обучать навыкам ухода за ребенком; знакомить и подготавливать их с возможными нестандартными эмоциональными и поведенческими проявлениями; обучать приемам игры и организации учебной деятельности и т.д.

Расширенное информирование о потенциальных возможностях ребенка, о его перспективах и возможной социализации избавит родителей от отчаянной неопределенности. Родители проходят ряд стадий принятия ситуации, находят в себе силы и ресурсы не только для оказания профессиональной и своевременной помощи ребенку, но и для поддержания своего психического здоровья.

С первых дней жизни особенного ребенка и с того момента, как выявились нарушения в его развитии, родители попадают в ситуацию стресса, неопределенности и фрустрации. Особенно это отражается на психике матери. Снизить ее напряженность возможно при переключении ее активности и внимания с переживаний проблем ребенка на преодоление этих

проблем. То есть восприятие ситуации переводится с эмоционального уровня на рациональный.

Также эффективным является подход, основанный на включении родителей в коррекционно-образовательный процесс ребенка, что значительно снижает глубину и интенсивность их переживаний, нивелирует состояние фрустрации. Они лично участвуют в воспитании и обучении ребенка, в формировании его будущего.

Таким образом, основе гармоничных семейных отношений лежит обладание взрослыми определенным уровнем знаний по вопросу воспитания и взаимоотношения с ребенком. Необходимость формирования позитивного отношения у родителей к детям с ОВЗ обуславливается высочайшей степенью значимости семьи в жизни ребенка. Снять излишнюю напряженность переживаний родителей можно путем переключения с предмета переживаний на деятельность, направленную на преодоление данной проблемы.

#### **Список использованной литературы**

1. Арутюнян, А. М. Проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / А. М. Арутюнян // Санкт-петербургский вестник. – 2016. – № 11. – С. 41–43.
2. Пастухова, Л. А. Детско-родительские отношения в семьях с детьми, имеющими недоразвитие интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / Л. А. Пастухова ; Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2006. – 28 с.
3. Ткачёва, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В. В. Ткачёва. – М. : НКЦ, 2014. – 152 с.

## РАННЯЯ РАЗВИВАЮЩАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

**Аннотация.** В данной статье представлен теоретический обзор, подчеркивающий значимость оказания помощи детям с задержками речевого развития (далее – ЗРР) и создания достоверной клинической картины на ранних стадиях, но и раскрывается значения существующих способов выявления уровня развития речи, диагностик и методов коррекции, которые направлены на развитие межличностного общения, стимуляцию разнообразных сфер развития ребёнка, а в особенности моторное, речевое и сенсорное развитие.

**Ключевые слова:** ранняя помощь, задержка речевого развития, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Akhmetzyanova A.I., Garayshina N.V.

## EARLY DEVELOPMENTAL ASSISTANCE FOR A CHILD WITH SPEECH DELAY: THEORETICAL REVIEW OF THE PROBLEM

**Abstract.** This article not only emphasizes the importance of providing assistance to children with speech development delays (hereinafter referred to as OCD) and creating a reliable clinical picture in the early stages, but also reveals the significance of existing methods for identifying the level of speech development, diagnostics and correction methods that are aimed at developing interpersonal communication, stimulating various areas of child development, and especially motor, speech and sensory development.

**Keywords:** early help, delayed speech development, children with disabilities.

Ключевое направление развития системы образования с ограниченными возможностями здоровья – система ранней помощи таким детям и детям группы риска [3]. Среди важнейших задач воспитания и обучения детей младшего дошкольного возраста: развитие речи и стимулирование речевого общения. Они содержат в себе несколько специальных, частных задач: развитие, активизация и закрепление активного и пассивного словарей ребенка, совершенствование грамматической строя речи, формирование связной речи, которая, в свою очередь, как самостоятельный вид речемыслительной деятельности играет ключевую роль в процессе воспитательной и образовательной деятельности детей дошкольного возраста.

У детей с задержкой речевого развития (далее – ЗРР) заметно снижен уровень формирования ведущих компонентов речи, таких как звукопроизношение, фонематическое восприятие, грамматический строй речи, фразовая и связная речь. В связи с этим, актуальным становится раннее выявление отставания в речевом развитии и постановка грамотного диагноза, для оказания дальнейшей помощи специалистов.

Цель исследования – теоретический анализ проблемы ранней развивающей помощи детям с задержкой речевого развития.

Становление речевых функций и их модернизирование является важным аспектом всестороннего развития ребенка, влияющим на его коммуникативные навыки, социализацию и успех в учебе. Однако у некоторых детей может отмечаться ЗРР, что требует ранней развивающей помощи для преодоления проблемы.

Ранним детством считается период от рождения до трех лет. В этот период формируются все органы и системы, благодаря которым обеспечивается полноценная жизнедеятельность ребенка. В связи с интенсивным психическим развитием возраст до трех

лет – наиболее критический период для развития речи ребенка. В этот период имеются большие потенциальные возможности для коррекционно-образовательных процессов. Ключевой особенностью этого периода является пластичность мозга ребенка [5].

А.Н. Леонтьев говорил о том, что существует 4 этапа в становлении речи детей:

I ЭТАП: Подготовительный (от рождения до 1 года).

На данном этапе у ребёнка появляются первичные голосовые реакции – крик и плач, способствующие развитию разнообразных движений отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. В этот период происходит подготовка к самой ревой деятельности.

II ЭТАП: дошкольный (от 1 года до 3 лет) [2].

В течение настоящего этапа у ребенка появляются первые слова, которые завершают подготовительный и начинают активный этап развития речи, ребенок также начинает обращать внимание на выражение лиц близких людей и начинает идентификацию эмоций. С года до 3 лет ребёнок активно повторяет то, что произносит взрослый и принимает попытки к самостоятельному проговариванию слов, которые поначалу носят обобщенный семантически недифференцированный характер, а после становятся идентификатором предмета, действия или эмоции.

III ЭТАП: Дошкольный (от 3 лет до 7 лет).

К четырем-пяти годам дети различают все звуки (фонематическое восприятие). Словарный запас увеличивается и к 6 годам достигает 3000-4000 слов. Значение слов становится более понятным. Хотя слова часто употребляются неправильно, ребенок пытается уловить логику происхождения слова. Возникает активное словотворчество. Развивается грамматический строй речи, связная речь появляется к 3 годам. К 4 годам формируются простые структуры предложений.

IV ЭТАП: Школьный (от 7 до 17 лет).

В контексте семантического образования происходит осознанное усвоение звуков речи. Дети овладевают фонетическим анализом, усваивают грамматические правила построения предложений. Возникает письменная речь.

Многими специалистами отмечается, что дети с ЗРР обладают своими уникальными особенностями в процессе онтогенеза. Эти дети часто имеют сложный неврологический статус, что отражается в их поведении. Некоторые из них проявляют гиперактивность и расторможенность, в то время как другие наоборот – проявляют пассивность. Уровень их внимания изменчив и нестабилен. Игровая активность у этих детей часто сводится к нецеленаправленным манипуляциям с игрушками. Кроме того, дети с ЗРР могут иметь проблемы с моторикой: плохо развиты движения рук и пальцев, отсутствует «щипцовый» захват в двухлетнем возрасте, они испытывают трудности в точности и координации движений губами и языком по примеру взрослых. Вместо полного слова такие дети часто произносят только один слог, причем обычно это ударный слог. Особенность и отличительной чертой ЗРР является стремление ребёнка к использованию открытых слогов (т.е. тех слогов, которых оканчиваются на согласную). Когда в речи ребёнка с ЗРР полностью отсутствуют словосочетания, то его словарный запас весьма скуден и насчитывает не более 150 слов, среди которых преимущественно существительные, произнося которые он может допускать пропуски звуков и перестановку слогов.

Еще одним отличительным признаком ЗРР является неправильное звукопроизношение, которое без коррекционного воздействия может сохраняться вплоть до момента школьного

возраста. Чтобы избежать подобного хода событий необходимо суметь вовремя оказать ребенку раннюю развивающую помощь, которая является ведущим способом поддержки детей с ЗРР. Прежде всего, важно провести диагностику проблемы и определить причины задержки. Консультация специалистов, таких как логопеды или детские психологи, поможет разработать индивидуальную программу работы с ребенком, учитывая его особенности и потребности. О.В. Цидина в своих исследованиях отмечает различные методики изучения предпосылок нарушения речи у детей раннего дошкольного возраста, ключевыми из которых можно назвать следующие методики.

Посредством методики формирования начального детского лексикона (О.Е. Громова) возможно определить уровень сформированности устной речи: звукопроизношения, лексико-грамматического строя; определить уровень начального детского лексикона: норма, задержка речевого развития, дети группы риска.

Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста, предложенные К.Л. Печора, позволяют определить уровень речевого развития ребенка: нормальное, развитие с опережением, задержанное развитие (задержка темпов развития и собственно задержка развития). Параметры методики: понимание речи, активная речь. Критерии методики: соотнесение результатов с возрастными нормативами.

Цель методики Г.В. Чиркиной – это определить уровень речевого развития детей раннего возраста. Параметры методики: строение и функционирование органов артикуляции, артикуляционный праксис (после 1 г. 6 мес.), слуховое внимание к неречевым и речевым сигналам, понимание речи, объем пассивного и активного словаря. Критерии методики: неосложненная задержка; задержка речевого развития; грубая задержка речевого развития.

Цель методики Е.В. Шереметьевой – это определение уровня психоречевого развития ребенка раннего возраста. Параметры методики: двигательные предпосылки артикуляции, фонематическое восприятие, интонационно-ритмическое развитие. Критерии методики: оценка в баллах, определение типа отклонения [7].

При обследовании детей раннего возраста основной целью специалистов является определение индивидуальных проблем в речевом развитии, для чего вначале обязательно проводится речевое и неречевое обследование. Обязательным элементом диагностики речевого развития ребенка является одновременное обследование у детского психолога.

Следующий этап – коррекционная поддержка детей раннего возраста. Для реализации данного этапа возможно использовать «Фонологическую методику развития речи» В.В. Емельянова. Цель данной разработки заключается в фонетической практике – упражнения на координацию и тренировку голоса. Содержание упражнений характеризуется общеоздоровительными профилактическим подходом. Они ориентированы на профилактику различных вирусных заболеваний за счет физического закаливания организма. Упражнения предполагают координацию голоса, тренировку и развитие эстетических и исполнительских качеств.

Логопедические занятия, разработанные специалистами после многочисленных исследований для детей с ЗРР, направлены на укрепление мышц, отвечающих за артикуляцию и формирование речевого аппарата, улучшение произношения звуков, скорость формирования словарного запаса и развития грамматических навыков. Такая работа может проводиться индивидуально или в группах с детьми, имеющими сходные проблемы [6].

Н.Н. Заваденко утверждает, что основным направлением коррекции нарушений формирования речи у детей является помощь ребенку и его семье, а также медикаментозное

лечение из ноотропных препаратов, ключевую роль в которой играет комплексность и единомыслие специалистов различных профилей [5].

Важно помнить так же о том, что занятиями и работой с семьёй помощь ребенку с ЗРР не ограничивается. Помимо этого, необходимо включать в процесс коррекционной работы психосоматическую гимнастику, которая развивает все мышцы в теле ребенка, влияет на координацию и моторику, которые в комплексе стимулируют развитие важнейших психических функций ребенка – памяти, мышления, внимания и воображения. Совмещение и чередование напряжения и расслабления мышц положительно влияет на нормализацию процессов нейродинамики [1].

Анализ научной литературы показал, что ранний возраст является критически важным периодом для развития речи потому, что в этом возрастном периоде происходит формирование и развитие необходимых для речевой и психической деятельности знаний, умений и навыков, способствующих дальнейшему формированию личности ребенка. Среди специалистов применяется ряд методик для исследования речи у детей раннего возраста, которые необходимы для выявления для выявления состояния детей, в будущем во многом определяющего дальнейшее развитие речи и способное спрогнозировать его будущую успешность в обучении. В своей работе с детьми с задержкой речевого развития необходимо учитывать, что каждый ребенок уникален и развивается в своём темпе. Постоянная мотивация, терпение и любовь окружающих помогут ребёнку преодолеть трудности и достичь успешного развития речи.

#### **Список использованной литературы**

1. Болдырева, Д. Л. Особенности формирования мотивации к речевому общению у безречевых детей / Д. Л. Болдырева, А. Н. Максимова, А. И. Гаврилова // Вопросы современных научных исследований : материалы Междунар. (заочной) научно-практ. конф., Кишинев, Молдавия, 17 апр. 2018 г. / Под общ. ред. А. И. Вострецова. – Нефтекамск : Научно-издательский центр «Мир науки», 2018. – С. 222–227.
2. Браудо, Т. Е. Онтогенез речевого развития / Т. Е. Браудо, М. Ю. Бобылова, М. В. Казакова // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – № 12. – С. 41–46.
3. Гончарова, Е. Л. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 26. – С. 24–32.
4. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.
5. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т. А. Датешидзе. – СПб. : Речь, 2004. – 128 с.
6. Коткова, А. В. Методы диагностики речевых расстройств у детей (обзор литературы) / А. В. Коткова, О. В. Баландина, Ж. В. Альбицкая, У. А. Насонова, О. М. Силантьева // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2022. – № 2. – С. 102–114.
7. Теплюк, С. Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет / С. Н. Теплюк. – М. : Мозаика синтез, 2010. – 144 с.



## ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Выявленные в ходе эмпирического исследования особенности готовности педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве могут быть востребованы при усовершенствовании программ повышения квалификации работников образования, а также их профессиональной подготовки и переподготовки.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, педагоги, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Akhmetzyanova A.I., Kirillova E.A.

## FEATURES OF TEACHERS' READINESS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

**Abstract.** The article presents the results of a study of teachers' readiness to work with children with disabilities. The identified features of teachers' readiness to work in an inclusive educational space can be used in the development or improvement of professional training, retraining, and advanced training programs for teaching staff for the inclusive education system.

**Keywords:** inclusive education, teachers, students with disabilities

Первые достоверные упоминания об опыте совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) с нормотипичными сверстниками встречались уже два столетия назад [3]. На современном этапе инклюзивное образование рассматривается в качестве одного из эффективных вариантов совместного обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья с нормотипичными сверстниками и предполагает включение особого ребенка в общеобразовательную среду [2]. Отечественные дефектологи подчеркивают, что эффективность обучения ребенка с ОВЗ в инклюзивном учреждении будет достигнута только при соблюдении условия, которое заключается в том, что развитие ребенка будет приближено к уровню развития его нормотипичных сверстников [2]. Среди основных условий отечественные исследователи наряду с созданием специальных условий обучения для ребенка с ОВЗ, учитывающих его особые образовательные потребности; развитие жизненной компетенции детей; называют наличие специальной профессиональной подготовки педагогов инклюзивного образования и регулярное профессиональное взаимодействия педагогов инклюзивного образования с дефектологами для получения квалифицированной, специальной методической помощи в разрешении возникающих проблем обучения ребенка с ОВЗ [1; 2; 4; 5].

Возникающие проблемы требуют разрешения и пересмотра системы профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров в соответствии с требованиями инклюзивного образования. Поэтому неизбежными становятся процессы оптимизации профессиональной деятельности каждого педагога и специалиста в инклюзивном образовательном пространстве.

Методологической основой данного исследования послужили концептуальные положения о специфике процесса обучения детей с ОВЗ Н.Н. Малофеева, В.З. Кантора, О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой, Ю.Т. Матасова.

Нами было проведено исследование уровня готовности педагогов к работе в системе инклюзивного образования. В круг исследования было включено 115 педагогов образовательных организаций Республики Татарстан, из них: 67 педагогов осуществляли профессиональную деятельность в системе дошкольного образования, 48 педагогов – в системе общего среднего образования. В выборку включены 48 дефектологов, 67 представителей общего образования: руководители общеобразовательных организаций, учителя-предметники, заместители руководителей по учебной и воспитательной работе, учителя начальных классов, воспитатели, инструкторы по физической культуре. Возрастной диапазон респондентов: двенадцать педагогов в возрасте от 22 лет до 30 лет, тридцать девять педагогов в возрасте от 31 года до 40 лет, тридцать семь педагогов от 41 года до 50 лет, двадцать один педагог – в возрасте от 51 года до 60 лет, и шесть педагогов в возрасте от 61 года до 67 лет. Максимальный возраст составил 67 лет, минимальный - 22 года. Педагогический стаж респондентов: три педагога, включенные в выборку имели стаж педагогической работы более 41 года; семнадцать педагогов работали в образовательном пространстве от 31 года до 40 лет; тридцать педагогических работников осуществляли профессиональную деятельность от 21 года до 30 лет, тридцать один педагог имел стаж работы от 11 лет до 20 лет, девятнадцать человек работали в детских садах и школах от 6 до 9 лет и пятнадцать педагогов имели стаж работы до 5 лет. Таким образом, максимальный педагогический стаж составил 45 лет, минимальный – шесть месяцев. Семьдесят пять педагогических работников, включенных в выборку, либо имели опыт работы с детьми с ОВЗ, либо имели наблюдения за такой работой в стенах образовательного учреждения. У остальных педагогов (40 человек) опыта самостоятельной работы или опыта наблюдения за работой с детьми с ОВЗ не было.

В качестве инструмента исследования был использован опросник, позволяющий оценить уровень готовности педагогического работника к осуществлению профессиональной деятельности с ребенком, имеющим особые образовательные потребности (Е.А. Кириллова, Г.И. Ибрагимов).

Исследование показало, что для большинства педагогов общего образования 31,33 % характерен низкий уровень готовности к осуществлению профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде: педагоги не имели опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и не планировали осуществлять свою деятельность в условиях инклюзивного образования. Для 20,9 % педагогов характерен начальный уровень готовности к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде: имелись некоторые представления об инклюзивном образовании, но в практической деятельности не применялись. Высокий уровень готовности выявлен у 32,84 % педагогов, которые имели как достаточные теоретические знания и умения в области инклюзивного образования, были психологически готовы и мотивированы к работе с детьми с ОВЗ.

В ходе исследования были выявлены проблемные аспекты, которые, с точки зрения респондентов, препятствуют эффективной работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья в системе общего образования: отсутствие мотивации, желания и готовности к деятельности в условиях инклюзивного образования; отсутствие навыков разработки и реализации программ учебных предметов и других отдельных компонентов

адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; незнание специфики взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ; содержания просветительских программ, способствующих формированию в обществе толерантного отношения к лицам с ОВЗ. Кроме того, большинство педагогов не знакомы с технологиями проведения психолого-педагогического изучения особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ОВЗ. У них не сформированы навыки консультирования лиц с ОВЗ, членов их семей и представителей заинтересованного окружения по вопросам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации. Самоанализ собственной профессиональной деятельности и рефлексия в условиях инклюзивного образования также затруднены: педагоги испытывают сложности в разработке и применении новых путей организации, совершенствования и анализа собственной профессионально-педагогической деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Полученные результаты фиксируют дисбаланс в готовности педагога общего образования и учителя-дефектолога. В группе учителей-дефектологов выявлены проблемы, обусловленные небольшим педагогическим стажем, тревогой, вызванной неуверенностью в профессиональной эффективности, недостаточностью знаний о современных информационно-коммуникационных методах с детьми с ОВЗ либо отсутствием опыта их применения.

Таким образом, исследование показало, что большинству педагогов общего образования не хватает не только знаниевого компонента работы с детьми с ОВЗ, но они остро нуждаются в психологической поддержке, расширении знаний о специфике взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Полученные результаты могут быть востребованы при проектировании программ подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов инклюзивных образовательных организаций.

#### **Список использованной литературы**

1. Ахметзянова, А. И. Проблемы инклюзивного профессионального образования и перспективы его развития в образовательном пространстве Республике Татарстан / А.И. Ахметзянова // Современные проблемы теории, истории, методологии психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: материалы VIII междунар. теоретико-методологического семинара, Москва, 14 март. 2016 г.; Московский городской педагогический университет; Институт специального образования и комплексной реабилитации. – М. : Парадигма, 2016. – С. 173–179.
2. Кукушкина, О. И. Инклюзивное образование: взгляд дефектологов отечественной научной школы [Электронный ресурс] / О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – № 52 2023. – Режим доступа: URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/inclusive-education-the-view-of-defectologists-of-the-national-scientific-school>. – Дата доступа: 11.10.2023.
3. Малофеев, Н. Н. У истоков отечественного инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – № 52. – Режим доступа: URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/at-the-beginning-of-russian-inclusive-education>. – Дата доступа: 11.10.2023
4. Матасов, Ю. Т. На пути к разумной инклюзии: «за» и «против» / Ю. Т. Матасов // Коррекционно-педагогическое образование. – 2017. – № 1. – С. 14–21.
5. Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного обеспечения / В. З. Кантор [и др.] // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27. – № 1. – С. 82–99.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ В ДЕТСКОМ САДУ

**Аннотация.** Процесс воспитания и обучения детей из семей мигрантов имеет свои особенности, которые необходимо учитывать уже на этапе дошкольного образования. В данной статье рассматриваются эти особенности и предлагаются конкретные пути помощи двуязычным детям в адаптации к иноязычной социальной среде.

**Ключевые слова:** дошкольники, дети-билингвы, дети-мигранты, адаптация, образовательные учреждения.

Biktyashova E.A.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN FROM MIGRANT FAMILIES IN KINDERGARTEN

**Abstract.** The process of upbringing and education of children from migrant families has its own peculiarities, which should be taken into account already at the stage of preschool education. This article discusses these peculiarities and suggests specific ways to help bilingual children adapt to a foreign-language social environment.

**Keywords:** preschoolers, bilingual children, migrant children, adaptation, educational institutions.

Миграционные процессы, происходящие в мире, характеризуются изменением ситуации в дошкольном образовании. Необходимо отметить, что процессы миграции сложны и обусловлены совокупностью экономических, социокультурных, образовательных факторов и проблем. Среди них наиболее актуальными являются языковые и социокультурные барьеры, тормозящие успешное вовлечение детей из семей мигрантов в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности. Система дошкольного образования выступает основным институтом адаптации детей, не принадлежавших русской национальности.

Адаптация двуязычных детей-мигрантов к новой учебной среде в детских садах является важной задачей. Посещение детского сада является настоящим испытанием для таких детей, поскольку они находятся вдали от своих родителей и своей культуры, сталкиваются с другими правилами поведения и играми, а также с другими детьми, которые не говорят на их родном языке. В связи с этим возникает вопрос о том, как правильно воспитывать, обучать и адаптировать этих детей, принимая во внимание их особое положение. Возможным решением этой проблемы является рассмотрение в детских садах обучения русскому языку с учетом индивидуальных потребностей и особенностей каждого ребенка-мигранта.

Изучение двух и более языков одновременно – сложный путь языкового и интеллектуального развития и предпосылка для таких языковых нарушений, как заикание и

задержка речевого развития. Двуязычие, влияющее на все аспекты развития индивида, может оказывать воздействие на физическое и психологическое здоровье [3].

При обучении русскому языку детей-мигрантов необходимо учитывать множество факторов, включая их коммуникативные компетенции, культурную ориентацию, возраст и процесс адаптации. Основная цель обучения – развивать коммуникативные компетенции детей-мигрантов и способствовать формированию русскоязычной среды, что необходимо для их успешной адаптации в новом обществе. Следует отметить, что дети-мигранты требуют особого подхода со стороны педагогических работников детских садов. Этим детям необходима комфортная среда, созданная путем интеграции в новую культурную среду и изучения русского языка. В основе этого процесса должен лежать принцип учета особенностей языковой среды и возраста ребенка.

При овладении русским языком дети-иммигранты сталкиваются с рядом трудностей, обусловленных культурными различиями между родным и русским языками. Однако принцип учета различий может помочь им справиться с этими трудностями и успешно учиться. Организация занятий русским языком среди детей-мигрантов является очень важной задачей. Для этого необходимо создавать различные формы общения на русском языке, проводить языковую подготовку и учитывать их культурные особенности.

В целом, понимание культурной адаптации педагогами и специалистами является важным условием успешной социокультурной и психологической адаптации детей-мигрантов. Они должны получать образование в комфортной среде, чувствовать себя защищенными и в безопасности, чтобы лучше справляться с трудностями, возникающими в процессе адаптации к новому обществу [7].

Процесс языковой адаптации детей-мигрантов является сложным и многоступенчатым. Его успешность требует индивидуального подхода, учета психологических и социокультурных факторов и квалифицированной педагогической поддержки [5].

Обучение иноязычных детей должно основываться на полном изучении и усвоении грамматических правил русского языка. Однако главной задачей является формирование и развитие навыков говорения с учетом индивидуальных потребностей и особенностей каждого ребенка-мигранта. В русском языке есть ряд исключительных правил, которые дети должны усвоить и использовать в своей речи. Это особенно актуально для детей иммигрантов, для которых русский язык не является родным. Поэтому важно использовать специализированные методы обучения, чтобы помочь развить языковые навыки детей из семей мигрантов.

Одним из основных принципов обучения детей-мигрантов является подход «от частного к общему». Иноэтничных детей важно научить правильно, воспринимать речь собеседника, быстро и точно извлекать информацию из письменного источника, четко выражать свои мысли и чувства в устной и письменной формах, использовать все ресурсы языка в речевой практике. Воспитание и образование учащихся мигрантов проходит через воздействие этнических процессов, национальной культуры и межкультурных процессов. В основе обучения детей мигрантов устному общению в детском саду – игра, которая «является психологическим оправданием для перехода на новый язык обучения» [1].

Для детей, растущих в двуязычной среде, изучение русского языка и адаптация к новой культуре являются серьезной проблемой. В этом процессе может потребоваться помощь психологов, логопедов и других специалистов в области образования. Одним из основных этапов является оценка понимания ребенком русского языка логопедом. Процесс языковой

адаптации направлен на то, чтобы ребенок-иммигрант мог осознанно пользоваться русским языком. Этот процесс состоит из трех этапов: диагностика, обучение и коррекция [3].

Исследователи отмечают, что у детей-мигрантов наблюдаются нарушения во всех аспектах речи, диагностируемых в логопедии у русскоязычных детей, таких как произношение, грамматика, отсутствие связной речи и небольшой словарный запас – общее недоразвитие речи. Кроме того, существует явление – перенос фонологических, лексических и грамматических особенностей родного языка на русский. Воспитатели и специалисты детского сада сталкиваются с трудностями, когда они не знают родного языка ребенка.

Наиболее широкие возможности предоставляет индивидуальная работа с ребенком. Эта форма универсальна, она может быть использована с любыми детьми дошкольного возраста. Методы и формы обучения:

- групповая (фронтальная);
- подгрупповая;
- индивидуальная [1].

Обучение таких детей из семей мигрантов начинается не с запоминания отдельных слов, а с многократного проговаривания «конструкций», которые постепенно встраиваются в речь. На их основе происходит обогащение словаря, а также развитие русской устной и письменной речи у ребенка. Данная методика способствует органичному усвоению детьми грамматических конструкций и лексических значений в результате их многократного повторения, используется в разных странах и подтвердила свою результативность.

Однако не менее важным фактором успешной адаптации детей дошкольного возраста является радость и удовлетворение от познания нового. Игра с другими детьми и постоянное повторение закрепляют их знания и придают им уверенность в своих силах. Успешное обучение на этом этапе зависит от воспитательной работы, основанной на поощрении ребенка и поддержке его индивидуального развития [3].

Работу, проводимую логопедами и педагогами-психологами, необходимо подкреплять в процессе общения в повседневной жизни. Это нелегко сделать с маленькими детьми, у которых еще не сформировалось соответствующее возрасту спонтанное поведение. Однако к пяти годам ролевые игры оказывают значительное влияние на развитие дошкольников и являются основным видом деятельности для детей этой возрастной группы. И игнорировать этот факт и не использовать его в своей работе с детьми-мигрантами невозможно. Как известно, ролевые игры моделируют ситуации, которые встречаются в жизни, поэтому они являются лучшей тренировкой для речевых навыков, приобретенных на предыдущем этапе.

Актуальным вопросом является успешная адаптация детей-мигрантов разных возрастных групп в дошкольном возрасте, исследователи дают следующие рекомендации для этой адаптации.

В раннем возрасте ласковые приветствия взрослых являются важным элементом взаимодействия с детьми, так как дети еще не способны полностью понимать речь на родном языке. Дружеское общение с воспитателями важно для установления контакта и привязанности.

В дошкольном возрасте важно, чтобы общение со взрослыми было «как с мамой и папой». Воспитатели и специалисты должны всегда быть на виду, проявлять интерес к ребенку и быть готовыми защитить его в трудную минуту.

Дети старшего дошкольного возраста должны приобрести достаточный словарный запас, чтобы формировать самостоятельные многословные предложения и делать осознанный выбор слов для общения с воспитателями, специалистами и сверстниками [4].

Поскольку общение происходит в основном в игре, задача педагога – способствовать общению через игру между детьми разных национальностей. Игра-рассказ создает и отрабатывает ситуации «вопрос-ответ», которыми должны овладеть дети дошкольного возраста. Особое значение имеет игра на языке страны пребывания детей. Русскоязычные дети в таких играх изучают языки других стран, а дети-иммигранты могут найти эмоциональный комфорт, погрузившись в среду своей родины [2].

Организуя работу с детьми, не говорящими или плохо говорящими по-русски, следует помочь их родителям установить более тесные контакты с носителями русского языка с тем, чтобы и вне стен детского сада эти дети могли общаться со сверстниками, хорошо владеющими русским языком. Тем не менее, ребёнок дошкольного возраста, посещающий образовательное учреждение намного быстрее овладевает русским языком, чем его старшие братья, сёстры и родители. Личностные факторы, такие как активность, разговорчивость и отсутствие страха перед тем, что скажут сверстники, а также длительное пребывание в детских садах и общение с воспитателями, специалистами и другими детьми оказывают положительное влияние на усвоение русского языка [6; 7].

Таким образом, детям-мигрантам нелегко интегрироваться в общество и адаптироваться к новым условиям жизни. Поэтому система образования может быть использована для предоставления им возможностей для успешной адаптации.

Для достижения этой цели можно использовать различные образовательные условия. Во-первых, дети-мигранты должны участвовать в образовательных программах, которые способствуют их интеграции в общество. Во-вторых, необходимо поддерживать и развивать языковые навыки детей-мигрантов. С этой целью там, где это необходимо, обеспечивается двуязычное и культурное образование. Создание условий, позволяющих детям поддерживать интеллектуальные и эмоциональные связи с родным языком и культурой, также играет важную роль в их интеграции. Наконец, важно организовывать подготовку воспитателей и специалистов, способных к организации работы с детьми-мигрантами.

#### **Список использованной литературы**

1. Анохина, О. М. Актуальность логопедической работы с детьми билингвами на разных уровнях образования (ДО И НОО) / О. М. Анохина, Р. Р. Муртазина // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. науч. тр. – М. : МГПУ, 2017. – С. 422–425.
2. Елисеев, А. Д. Семья как основа формирования ответственной социальной роли родителей / А. Д. Елисеев, Е. В. Положевец // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2015. – № 9. – С. 48–53.
3. Камалова, Л. А. Языковая адаптация детей мигрантов / Л.А. Камалова, В. Г. Закирова // Научные достижения и открытия 2019 : сб. ст. XI Междун. научн.-исслед. конкурса / Международный центр научного сотрудничества «Наука и Просвещение» ; отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза, 2019. – С. 142–146.
4. Коновалова, Е. А. Проблема определения билингвизма / Е. А. Коновалова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. – 2011. – № 1. – С. 263–271.
5. Куприянова, А. И. Цифровые технологии в обучении школьников-инофонов : проблемы и перспективы / А. И. Куприянова, М. В. Бояринцева, В. В. Пивненко // Цифровизация и глобализация мировой науки и техники : новые исследовательские методы и подходы : материалы V междунар.

науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 30 нояб. 2020 г. / Южный университет ИУБиП ; ред. кол. С. А. Анесянц [и др.]. – СПб., 2020. – С. 128–131.

6. Лифанская, А. Ю. Трудности освоения русской речи детьми-билингвами / А. Ю. Лифанская, В. И. Петроченко // Коррекционная педагогика: Теория и практика. – 2017. – № 4 (74). – С. 51–54.

7. Назипова, Н. А. Модель интерактивного взаимодействия учителя-логопеда с родителями / Н. А. Назипова // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: сб. мат-ов XIII Междун. науч.-практ. конф., Чебоксары, 21 авг. 2020 г. / ФГБОУВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова» ; редкол.: О. Н. Широков [ и др.]. – Чебоксары, 2020. – С. 187–190.

УДК 159.9.075

**Борисова Н.С.**

## **ИСТОРИИ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Аннотация.** Дети с расстройствами аутистического спектра составляют наиболее трудно социализируемую группу категорию лиц. Усвоение опыта общественной жизни детьми данной нозологической группы невозможно без коррекционного обучения с применением специальных методов и методик. Одним из методов формирования и развития социальных навыков является метод социальных историй.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, социализация, социальные навыки, социальные истории.

**Borisova N.S.**

## **SOCIAL STORIES AS A METHOD FOR DEVELOPING SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

**Abstract.** Children with autism spectrum disorders constitute the most difficult group of people to socialize with. The assimilation of the experience of social life by children of this group is impossible without remedial training using special methods and techniques. One of the methods for forming and developing social skills is social storytelling.

**Keywords:** autism spectrum disorders, socialization, social skills, social stories.

Согласно данным мониторинга состояния образования в настоящее время имеется тенденция к росту количества дошкольников и школьников с расстройствами аутистического спектра. В 2020 году в Российской Федерации насчитывалось почти 33 тысячи обучающихся данной нозологической группы [1]. Дети с расстройствами аутистического спектра составляют категорию лиц с нарушениями социально-коммуникативного развития.

Одним из препятствий для успешного включения детей с расстройствами аутистического спектра в общество является нарушение формирования социальных навыков – их несформированность или недоразвитие.

Под социальными навыками понимают такие навыки или поведение, которое касается окружающих людей или влияет на них. Эти навыки делят на социально-бытовые и социально-коммуникативные. К социально-бытовым относят навыки самообслуживания и бытового характера, культурно-гигиенические навыки [6]. Социально-коммуникативные навыки представляют собой способности, позволяющие эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. L. Frost, A. Bondy, C. Horton выделяют ряд наиболее важных для детей с расстройствами аутистического спектра социально-коммуникативных навыков: умение



выражать различные виды просьб, адекватно выражать согласие или отказ, выполнять устные инструкции собеседника [3].

Наиболее важными навыками самообслуживания являются: умение пользоваться туалетом, мыть руки, использовать полотенце после мытья рук; умение пользоваться столовыми приборами, держать чашку и пить из нее; умение использовать салфетки, носовой платок; умение самостоятельно одеваться и раздеваться, надевать и снимать обувь. Возникающие трудности в формировании навыков самообслуживания связаны с тем, что дети данной нозологической группы мало способны к подражанию [5].

Развитие социально-бытовых и социально-коммуникативных навыков тесно взаимосвязаны. Формирование социально-бытовых навыков в большей степени затрудняют особенности детей с расстройствами аутистического спектра, связанные с нарушениями контакта, с проблемами в выражении просьб, с затруднениями в сосредоточенности, поведенческими стереотипами [6].

Развитие речевых навыков у детей с аутизмом также имеет ряд особенностей, что в свою очередь накладывает отпечаток на развитие социальных навыков. У многих детей речь не сформирована: они не обращаются к другим людям, не называют предметы, не выражают просьбы. В речи некоторых детей с расстройствами аутистического спектра преобладают эхолалии: дети воспроизводят то, что они слышат, а также заученные фразы из мультфильмов и песен. У других детей речь может быть сформирована частично. Несмотря на разнообразие особенностей речевого развития, общим для всех детей с аутизмом является невозможность использовать речь для коммуникации. Дети, как правило, не могут выражать просьбы, согласие или отказ от чего-либо с помощью слов, не умеют вести диалог, комментировать или описывать происходящее. Часто вместо речи дети используют невербальные средства общения [8].

При расстройствах аутистического спектра существует специфическая проблема понимания речи, связанная с буквальным восприятием слов и выражений. Кроме того, аутичный ребенок, погруженный в собственный сенсорный опыт познания окружающего мира (визуальный или тактильный), довольно часто не воспринимает речь, как источник информации о происходящем вокруг. Б.Ф. Скиннер утверждал, что понимание речи не заключается лишь в восприятии речи («рецептивной речи»), а включает дополнительные аспекты. Для того, чтобы успешно коммуницировать с другим человеком ребенку необходимо уметь быстро реагировать на просьбы говорящего и предоставлять ему то, что необходимо: предметы или информацию; реагировать и отвечать на вопросы; смотреть на говорящего; давать эмоциональную оценку, сопереживать, улыбаться. Отклонения в понимании речи негативно сказываются на развитии экспрессивной речи у детей с расстройствами аутистического спектра, влияя на процесс формирования социальных навыков [2].

Одним из наиболее распространенных препятствий для включения ребенка с аутизмом в социум является наличие проблем в поведении. Проблемное поведение может выражаться в агрессии по отношению к взрослым и сверстникам (ребенок бьет, кусает, щипает и т. д.), самоагрессии (бьет, кусает, щипает себя), неадекватном смехе, крике, плаче, стереотипном поведении и др.

Как правило, проблемное поведение детей с расстройствами аутистического спектра имеет определенную функцию, выделяют следующие:

1. Получение внимания от другого человека.

Ребенок с аутизмом проявляет определенное поведение для получения социального внимания или любой другой реакции от окружающих его людей.

2. Получение желаемого (действий других людей, предметов, занятий).

Цель демонстрации ребенком тех или иных видов поведения заключается в том, чтобы получить то, что он хочет.

3. Избегание деятельности или побег из ситуации.

Не всегда дети с аутизмом проявляют проблемное поведение, чтобы получить то, что он хочет. Во многих случаях причиной проявления такого поведения является нежелание выполнять определенные действия или стремление избегать определенных ситуаций.

4. Сенсорная стимуляция.

Некоторые виды поведения обусловлены не внешними факторами, а внутренним состоянием аутичного ребенка. Некоторые виды поведения тем или иным образом приносят аутичным детям приятные внутренние ощущения или помогают уменьшить неприятные ощущения [7].

Особенности социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра являются преградой для включения их в общество, в связи с чем необходимо проведение коррекционной работы по формированию данных навыков. Одним из методов формирования и развития социальных навыков является метод социальных историй, разработанный Кэрл Грей в 1991 году.

Социальные истории представляют собой короткие рассказы, содержащие описание конкретных ситуаций, событий или занятий. Как правило, социальные истории содержат текстовую информацию и иллюстрации к ней. Они могут использоваться для широкого круга ситуаций. Социальные истории помогают обучить детей с расстройствами аутистического спектра правильно вести себя в конкретных местах (игровая площадка, детский сад, музей, театр и др.), а также правильно и адекватно реагировать на действия окружающих людей (выражать просьбы, согласие или отказ, умение приветствовать и прощаться и др.). Все события и действия описываются с участием ребенка или персонажа его заменяющего. Социальные истории составляются индивидуально для каждого конкретного ребенка.

Как правило, социальная история включает в себя информацию о том, что может происходить в конкретной ситуации, почему это может происходить, а также варианты правильного поведения в этой ситуации.

Работа с социальными историями может осуществляться в нескольких вариантах:

1. Предупредительная методика – когда предвосхищается проблемная ситуация и с ребенком обсуждаются варианты поведения в ней.

2. Обучающая методика предполагает обучение ребенка новому социальному навыку.

При составлении социальных историй важно учитывать правила, которые подробно описала Кэрл Грей. Также история должна соответствовать интересам ребенка, для которого она написана и не должна содержать слов, которые могут вызвать у него тревожность или неприятные эмоции.

Непосредственная реализация социальных историй осуществляется в несколько этапов.

Первый этап – знакомство с социальной историей. Ребенок может ознакомиться с историей самостоятельно, если умеет читать. Также на данном этапе с историей ребенка может ознакомить родитель или педагог, читая ее или воспроизводя видео/аудио своего прочтения.

Второй этап – поддержание, когда ребенок слушает или читает историю один раз в день. Постепенно, по мере освоения ребенком того или иного социального навыка, количество прочтений снижается и сводится к ее применению по необходимости.

Социальные истории могут быть продуктивны в процессе формирования социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Этот метод позволяет в конкретной и понятной форме получать информацию о нормах социального поведения в определенных социальных ситуациях, а также позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка [4].

*Работа выполнена в рамках федеральной инновационной площадки «Прогностическая способность дошкольников с расстройством аутистического спектра как ресурс социализации: модель детекции».*

#### **Список использованной литературы**

1. Аналитическая справка о численности детей с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2020 году [Электронный ресурс] // Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. – Режим доступа: <https://autism-frc.ru/education/monitoring/1265>. – Дата доступа: 10.10.2023.
2. Барбера, М. Л. Вербально – поведенческий подход в АВА – терапии: Методы обучения детей с аутизмом и другими особенностями развития / М. Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. с англ. Д. Г. Сергеева; предисл. к рус. изд. В. Г. Ромека; предисл. М. Сандберга. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2019. – 264 с.
3. Бонди, Э. Развитие функциональной коммуникации в домашних условиях / Э. Бонди, К. Хортон, Л. Фрост // Журнал Ассоциации специалистов прикладного анализа поведения. – 2020. – № 1. – С. 4–22.
4. Грей, К. Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / К. Грей. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2018. – 432 с.
5. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс : учеб. пособие для студ. / Е. Л. Григоренко. – М. : Практика, 2018. – 280 с.
6. Ковалева, Е. А. Развитие социально-бытовых и коммуникативных навыков детей с умеренной умственной отсталостью как факторы адаптации в инклюзивном образовании / Е. А. Ковалева // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – № 2. – С. 384–392.
7. Нейсон, Б. О ключевых проблемах аутизма. Сенсорные аспекты аутизма / Б. Нейсон // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – № 3 (52). – С. 42–48.
8. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, М. М. Либлинг, Е. Р. Баенская. – М. : Теревинф, 2017. – 288 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** В данной статье представлены материалы по использованию технологии визуализации в образовательном процессе с учащимися с особенностями психофизического развития в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Представлены методики и практики, используемые в работе с учащимися с ОПФР, приводятся примеры использования современных техник и средств визуализации из опыта работы.

**Ключевые слова:** визуализация, технология, коррекция, учащиеся с особенностями психофизического развития, образовательный процесс.

**Burak L.L.**

## USE OF EDUCATIONAL INFORMATION VISUALIZATION TOOLS IN WORKING WITH STUDENTS WITH SPECIAL FEATURES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

**Abstract.** This article presents materials on the use of visualization technology in the educational process with students with special needs of psychophysical development at the Center for Correctional and Developmental training and rehabilitation. The methods and practices used in working with students with OPFR are presented, examples of the use of modern techniques and visualization tools from work experience are given.

**Keywords:** visualization, technology, correction, students with special features of psychophysical development, educational process

В настоящее время актуальной является проблема выбора эффективных методов и приемов обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. Чтобы сделать образовательный процесс более осознанным и продуктивным, следует использовать в своей работе не только традиционные, но и нестандартные подходы, новые инновационные технологии. Внедрение современных технологий обеспечивает повышение качества образовательного процесса на основе создания условий для овладения учащимися обобщенных приемов выполнения различных видов деятельности, овладения бытовыми умениями и навыками, развития мелкой и общей моторики, развития коммуникативных навыков, восстановления эмоционального равновесия.

Стоит отметить, что визуализация учебной информации является неотъемлемым условием эффективности и повышения качества образовательного процесса в работе с учащимися с особенностями психофизического развития, так как дети данной категории имеют ряд специфических нарушений формирования и развития умений и навыков, особенности восприятия и воспроизведения вербальной информации. Методы и приемы визуализации учебного материала помогают преодолеть трудности в освоении основной образовательной программы. Выбор визуального материала обуславливается принципами практической значимости и социальной адаптации.

Визуализация учебного материала позволяет осуществлять индивидуальный подход к учащимся с учетом их особенностей, потребностей и возможностей для развития памяти, внимания, речи, а также делает занятие результативным и современным.

Для активизации деятельности учащихся с особенностями психофизического развития, развития их практических навыков, повышения познавательной активности, стимулирования умственной и самостоятельной деятельности эффективно используются следующие методы и приемы визуализации:

- использование сигнальных карточек, пиктограмм, карточек PECS (применение альтернативной системы коммуникации PECS при составлении и использовании коммуникативных альбомов, визуального расписания и т.д.);

- поэтапное формирование умственно-практических действий (составление поэтапного плана выполнения практических действий для групповой и индивидуальной работы, визуальные алгоритмы в виде картинок, опорных схем);

- использование сюрпризных моментов (персонажи, герои сказок, мультфильмов);

- использование зрительных стимулов;

- использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия;

- использование различного рода иллюстраций: предметных и сюжетных рисунков, фотографий, картин, карточек, плакатов, портретов, схем, графиков, таблиц;

- демонстрация наглядных пособий, дидактических игр;

- игры и действия с предметами;

- моделирование жизненных ситуаций;

- составление и использование лэпбука – книжки-раскладушки с кармашками, окошками, вкладками и подвижными деталями, в которую помещены материалы на одну тему;

- составление и использование альбома с фотографиями учащегося и его семьи в различных видах деятельности, календари событий ребенка;

- составление и использование «социальных историй» – коротких, представленных наглядно определенных ситуаций, событий или деятельности, которые включают информацию о том, чего можно ожидать в определенной ситуации и почему, позитивным образом показывают использование коммуникации и социального взаимодействия, а также поведенческих навыков;

- применение арт-терапии: сказкотерапия, фототерапия, музыкотерапия, изотерапия и т.д. [3];

- опытно-экспериментальная деятельность;

- моделирование жизненных ситуаций;

- составление и использование визуального расписания разных типов (расписание занятий на один день, режима дня, плана одного текущего занятия): при помощи фотографий, сюжетных (или предметных) картинок, натуральных предметов (или муляжей);

- наглядное моделирование;

- использование мнемотехники (мнемотаблицы или мнемосхемы – дидактический материал, который используется в мнемотехнике, содержит графическое изображение природных явлений, объектов, каких-либо действий и т. п. Другими словами, мнемотаблицы являются наглядной моделью, которая изображается схематически в максимально доступном виде для детей);

- применение технологии скрайбинга (рисованный, скрайбинг – аппликация, магнитный, компьютерный) – процесс визуализации сложного содержания простым и доступным способом, во время которого зарисовка образов происходит прямо во время передачи информации;

– применение метода постерной презентации – представление какой-либо информации в виде постера, выполненного с помощью техники коллажа.

При создании постера используются картинки, слова, словосочетания, знаки, символы, а также интерактивная доска, жетонная система, система «Да-нет», система «Сначала-потом», информационно-коммуникационные технологии (видеоролики, анимации, слайды, видеозаписи, компьютерные программы, презентации, видео-моделирование).

Например:

– *аудиозвуки* используются с целью моделирования таких жизненных ситуаций, которых нельзя или сложно показать в повседневной жизни, а также закрепления навыков узнавания знакомых предметов, действий по звуку и соотнесения их с картинкой или реальным предметом (действием): звуки бытовых приборов, инструментов, голосов животных, птиц, природы, работы транспорта, бытовые звуки и т.п.

– *видеоинформация* способствует повышению у учащихся интереса к изучаемому материалу; видеофрагменты позволяют показать те моменты из окружающего мира, наблюдение которых вызывают затруднения; обеспечивает «вхождение учащегося в определенные развивающие и жизненные ситуации»: артикуляционная гимнастика, видеоролики, видеоклипы;

– *анимация (мультипликация)* надолго привлекает внимание учащихся и способствует повышению у них интереса к изучаемому материалу: развивающие мультфильмы, физминутки с сопровождением мультипликационного клипа, электронные физминутки для глаз, компьютерные развивающие игры;

– *презентации* по лексическим темам и направлениям коррекционно-развивающего обучения используются для повышения эффективности коррекционно-образовательных занятий.

Компьютерная визуализация учебной информации предполагает реализацию возможностей современных средств визуализации объектов, процессов, явлений.

Использование информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) дает возможность улучшить качество обучения, повысить мотивацию к получению и усвоению новых знаний учащимися с особенностями психофизического развития. Занятия с использованием ИКТ становятся интереснее, эмоциональнее, позволяют учащимся в процессе восприятия задействовать зрение, слух, воображение, что дает возможность глубже погрузиться в изучаемый материал. Мультимедийные презентации дают возможность подать информацию в максимально наглядной и легко воспринимаемой форме [1; 2].

Несомненно, использование современных приемов визуализации помогает повысить не только эффективность усвоения информации учащимися, но и совершенствовать ИКТ-компетентность, позволяют грамотно организовать учебно-познавательную деятельность учащихся с использованием образовательных интернет-ресурсов.

Предложенные методы визуализации, в том числе ИКТ, ОЭР, интернет-ресурсы в коррекционно-образовательном процессе комбинируются, используются по мере необходимости с целью предупреждения утомления учащихся, сохранения интереса к предлагаемому материалу.

Таким образом, использование визуализации учебного материала способствует формированию навыков коммуникации ребенка, позволяет структурировать среду для взаимодействия, повысить мотивацию ребенка к сотрудничеству и совместной деятельности,

снизить тревожность и, как итог, сделать коррекционно-образовательный процесс эффективным и целенаправленным.

#### Список использованной литературы

1. Даливеля, О. В. Опыт внедрения информационных коммуникационных технологий в систему специального образования Республики Беларусь / О. В. Даливеля, В. Э. Гаманович // Специальная адукацыя. – 2011. – № 2. – С. 8–12.

2. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об использовании современных информационно-коммуникационных технологий в учреждениях общего среднего образования в 2023/2024 учебном году»: утв. М-вом образования Респ. Беларусь 29.08.23 : по состоянию на 27 окт. 2023 г. – Минск. – 63 с.

3. Решетникова, Е. Н. Использование средств арт-педагогике для развития изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Е. Н. Решетникова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30862>. – Дата доступа: 10.10.2023.

УДК 376

Виноградова В.Д.

### ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА ОВЛАДЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема негативного влияния тревожности на овладение учебной деятельностью младшими школьниками с ЗПР, приводятся примеры и причины основных затруднений детей с ЗПР с высоким уровнем тревожности на уроках в начальной школе, такие как, ухудшение концентрации внимания, снижения мотивации, ухудшения физического состояния, социальной изоляции. Обосновывается необходимость оказания им психолого-педагогической помощи по преодолению тревожного состояния, успешного овладения учебной деятельности.

**Ключевые слова:** тревожность, учебная деятельность, проблемы овладения учебной деятельностью, задержка психического развития, дети младшего школьного возраста.

Vinogradova V.D.

### INFLUENCE OF ANXIETY ON MASTERY OF LEARNING ACTIVITIES IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH LD

**Abstract.** The article discusses the problem of the negative impact of anxiety on the mastery of educational activities by primary schoolchildren with mental retardation, provides examples and reasons for the main difficulties of children with mental retardation with a high level of anxiety in the classroom in elementary school, such as deterioration in concentration, decrease in motivation, deterioration in physical condition, social isolation, the need to provide them with psychological and pedagogical assistance to overcome anxiety and successfully master educational activities is substantiated.

**Keywords:** anxiety, educational activity, problems of mastering educational activities, mental retardation, children of primary school age.

Поступление детей в школу знаменует начало младшего школьного возраста. На уроках в школе дети начинают овладевать учебной деятельностью, которая является ведущим видом деятельности младших школьников. Однако не у всех детей данный процесс протекает успешно, что часто затруднено переживаниями неудачи, стресса, страха несоответствия

ожиданий взрослых и др. Особенно большие трудности овладения учебной деятельностью возникают у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), у которых проблемы овладения учебной деятельностью, вследствие имеющегося дефекта развития, усиливаются высоким уровнем тревожности – личной особенностью, которая проявляется в склонности к переживанию тревоги, характеризующейся низким порогом возникновения реакции тревоги, что вызывает у них нарушения в функционировании познавательных процессов, ухудшает их учебную функциональность, способность адаптироваться к школе и успешно обучаться.

В опыте нашего исследования была поставлена цель: выявить, как тревожность связана с особенностями учебной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР. В исследовании приняло участие 10 детей с ЗПР младшего школьного возраста (8–10 лет), которые испытывали проблемы овладения учебной деятельностью: не всегда могли сразу понять учебное задание, выполнить учебную работу до получения искомого результата, с ошибками списывали тексты упражнений, не могли отвечать у доски, проявляя беспокойство и невнимательность.

Для выявления детей с ЗПР с высоким уровнем тревожности применялся метод экспертной оценки родителей и учителей (Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко, 1992), на основании которого была определена группа испытуемых [2].

Для изучения особенностей овладения учебной деятельностью младших школьников с ЗПР применялся метод включенного наблюдения (И.С. Артюхова, 2008), с помощью которого оценивались показатели эффективности их учебной деятельности: уровни проявления учебной активности, усвоения знаний (успеваемость), школьных норм поведения на уроке; особенности учебного взаимодействия с одноклассниками и учителем [1].

На основании полученных результатов исследования было выявлено, что тревожность младших школьников с ЗПР снижает их возможности овладения учебной деятельностью, что связано с рядом причин, которые рассмотрим на конкретных примерах.

1. Ухудшение концентрации внимания. Дети с ЗПР с высоким уровнем тревожности не могут сосредоточить свое внимание на учебных заданиях, что затрудняет процесс овладения новыми навыками. Например, мальчик Иван с ЗПР (9 лет) испытывает тревожное состояние перед уроками математики. Тревожность вызвана страхом перед ошибками, страхом перед тем, что его одноклассники будут смеяться над ним, или страхом перед непониманием материала. В ситуации работы с учебником уровень его тревожности начинает расти. Он начинает отвлекаться на внешние раздражители, такие как шум в классе или движение товарищей. Его внимание рассеивается, и он теряет возможность сосредотачиваться на задаче. Он начинает верить, что он «глуп» или «не способен» к математике, что дополнительно затрудняет его концентрацию, приводит к ошибкам, за которые получает замечание учителя, что усиливает его тревожность.

2. Снижение мотивации. Тревожные младшие школьники с ЗПР могут воспринимать учебу как источник стресса и избегать ее, что может снизить их мотивацию к обучению. Например, Никита (9 лет) с ЗПР, который часто чувствует тревожность перед уроками английского языка. Он имеет трудности с пониманием иностранного языка из-за своей задержки в развитии, и это делает его неуверенным в своих способностях. Из-за тревожности на уроках английского языка мальчик может пытаться уйти с урока: просить разрешения пойти в туалет или выйти по какой-либо причине, чтобы избежать учебных заданий. Из-за страха неудачи он может говорить, что ему не нравится этот предмет, и что он никогда не



сможет его выучить. Боязнь ошибок мешает ему активно участвовать в уроках и стараться улучшить свои навыки.

3. Физические проявления стресса. Тревожность у младших школьников с ЗПР может вызывать физические симптомы, такие как бессонница, головная боль, боли в животе и другие, которые могут мешать учебной деятельности и снижать общее благополучие ребенка на уроках в начальной школе. Например, Настя (7 лет) сильно волнуется каждый раз, когда ей нужно отвечать у доски перед классом. В этот момент она начинает проявлять физические симптомы тревожности: повышенное сердцебиение и учащенное дыхание, потные ладони, покраснение или побледнение кожных покровов, дрожание голоса, мышечное напряжение, слезы и паника, что приводит к отказу от ответа на вопрос, снижению учебной активности.

4. Снижение самооценки, отсутствие уверенности. Тревожные дети с ЗПР могут чувствовать себя менее уверенно в своих способностях, что может препятствовать успешному обучению. Например, Дима (10 лет) часто испытывает тревожность при выполнении письменных заданий по русскому языку. Он имеет трудности с письмом и орфографией из-за своей задержки в развитии и ранее получал несколько неудовлетворительных оценок. Мальчик боится делать ошибки в своей работе, и этот страх часто парализует его при выполнении задания. Он сомневается в каждом слове, которое пишет, и испытывает тревогу перед каждой орфографической ошибкой. Он стремится к идеальному выполнению задания и боится, что его работа будет недостаточно хорошей. Этот перфекционизм делает его неуверенным в собственных способностях и может привести к бесконечным переписываниям и переработкам задания. Дима часто сравнивает свои результаты с результатами своих одноклассников. Если он видит, что они справляются лучше, это усиливает его тревожность и снижает уверенность, поэтому он часто списывает работу у других детей или точно следует инструкциям, не проявляя творческого подхода к выполнению учебного задания.

5. Социальная изоляция. Младшие школьники с ЗПР с тревожностью могут избегать общения с одноклассниками и участия в совместных учебных активностях, что может привести к социальной изоляции и упущению возможности развивать навыки через взаимодействие с другими детьми. Например, Наташа (9 лет) с ЗПР испытывает тревожность во время выполнения групповых заданий из-за своих особенностей развития. Она предпочитает слушать других и не высказывать свое мнение, которое, по ее мнению, будет воспринято сверстниками с насмешкой или критикой. Усиливает ее тревожность работа в паре с другими детьми по поиску ошибок или совместного решения задач. Из-за социальной изоляции Наташа начинает сомневаться в собственной ценности и способностях, что приводит к снижению самооценки и убеждению, что она не может быть частью класса или учебной группы.

Проведенное нами исследование с группой младших школьников с ЗПР (10 детей 8-10 лет) выявило:

- высокий уровень тревожности связан с проблемами школьной адаптации, вызывает у детей нежелание ходить в школу, выполнять учебные задания, отвечать на вопросы учителя, взаимодействовать со сверстниками;

- высокий уровень тревожности снижает мотивацию к обучению, самооценку, что затрудняет формирование социальной позиции «Я-школьник»;

- высокий уровень тревожности негативно влияет на успешность формирования учебной деятельности и ее компонентов: целеполагания, определения действий (операций) и

их последовательности, обсуждение результатов, проведения контроля и самооценки учебной деятельности.

Для того чтобы помочь младшим школьникам с ЗПР преодолеть тревожность и успешно овладеть учебной деятельностью, важно обеспечить им поддержку и адаптированные методы обучения, что включает работу с психологом, учителем-дефектологом, создание поддерживающей и психологически благоприятной обучающей среды, а также разработку индивидуальных программ игровых тренингов, учитывающих потребности и особенности каждого ребенка с ЗПР.

Как показали результаты проведенного исследования, использование игротерапии повышает уверенность младших школьников с ЗПР в своих возможностях, снижает ожидание негативных последствий, снимает страх перед ошибкой, создает мотивацию к достижению успеха в учебной деятельности.

Таким образом, тревожность у младших школьников с ЗПР представляет собой эмоциональное состояние, в котором эти дети испытывают избыточную беспокойство, страх и неуверенность, вызывающие затруднения в овладении учебной деятельностью.

Психологическая игротерапия может быть эффективным способом помощи детям с ЗПР в управлении тревожностью. Терапевтические игровые сессии позволяют младшему школьнику с ЗПР работать над повышением самооценки и уверенности, мотивации к овладению учебной деятельностью.

#### **Список использованной литературы**

1. Артюхова, И. С. Развитие мышления, внимания, памяти, саморегуляции у младших школьников / И.С. Артюхова. – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с.
2. Лаврентьева, Г. П. Опросник на определение уровня тревожности у детей [Электронный ресурс] / Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко. – Режим доступа: [https://detok.org/data/documents/172\\_Oprosn\\_Lavrentva.Titarenko.pdf](https://detok.org/data/documents/172_Oprosn_Lavrentva.Titarenko.pdf). – Дата доступа: 12.09.2023.

## СПЕЦИФИКА АВТОРСКИХ АЛЬБОМОВ «ПРОСТЫЕ СЛОВЕЧКИ» В КОРРЕКЦИИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье раскрывается содержание авторских альбомов из серии «Простые словечки» для коррекции недостатков слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи

**Ключевые слова:** речевая функция, слоговая структура слова, общее недоразвитие речи.

Gorkovenko E.G.

## THE SPECIFICS OF THE AUTHOR'S ALBUMS «SIMPLE WORDS» IN THE CORRECTION OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF THE WORD IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Abstract.** The article reveals the content of the author's albums from the series «Simple words» for correcting the shortcomings of the syllabic structure of the word in children with general speech underdevelopment.

**Keywords:** speech function, syllabic structure of the word, general underdevelopment of speech.

Речевая функция – это одна из важнейших функций человека, поскольку в процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, а также способность к понятийному мышлению. Благодаря речевому общению создаются необходимые условия для развития различных форм деятельности [1, с. 3].

При нормативном речевом развитии и в условиях его нарушения, функционирование всех компонентов языковой системы – фонетики, лексики и грамматики – тесно связано с понятием «слоговая структура слова». Согласно логопедическому словарю В.И. Селиверстова, слоговая структура – это характеристика слова (высказывания) с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его слогов [3, с. 151].

Нарушение слоговой структуры слов представляет значительную сложность для логопедической работы. Недостаточная степень коррекции слоговой структуры слова в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза слов и фонематической дислексии [1, с. 8].

В логопедическом словаре общее недоразвитие речи определяется как различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [3, с. 109]. По мнению Т.А. Ткаченко, нарушения слоговой структуры слова – это ключевой симптом наличия общего недоразвития речи [4, с. 4].

Е.А. Ларина, С.В. Лебедь выделяют три уровня речевого недоразвития, для которых характерны следующие особенности слоговой структуры слова:

1 уровень – у детей ограниченная способность воспроизводить слоговые элементы слова, в самостоятельной речи используются односложные и двусложные слова, в отраженной речи – сокращение повторяемого слова до одного-двух слогов.

2 уровень – дети часто правильно воспроизводят контур слов любой слоговой структуры, но звуковой состав этих слов является рассеянным; более-менее правильно передается звуковой состав односложных слов;

3 уровень – отмечаются нарушения количества слогов (пропуски, увеличение числа слогов), нарушения последовательности слогов (перестановки и замены слогов и звуков), искажения (сокращения и вставки звуков), уподобление одного слога другому, застревание на одном слоге, соединение частей двух слов [2, с. 63–64].

Серия альбомов «Простые словечки» представляет собой одно из средств для коррекции слоговой структуры слов у детей с общим недоразвитием речи всех уровней. Альбомы подойдут для работы как с детьми специальных групп, так и с детьми, посещающими пункты коррекционно-педагогической помощи. Первые три части из серии могут быть использованы при так называемом «запуске» речи.

Создавая серию альбомов «Простые словечки», мы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) частично или полностью устранить нарушения слоговой структуры слов у детей с общим недоразвитием речи (всех уровней);
- 2) способствовать развитию умения строить простые распространенные предложения на основе предложенного слогового материала.

Альбомы разрабатывались с учетом предложенных А.К. Марковой 14 классов слоговых структур слов. В настоящее время разработаны 5 альбомов:

«Простые словечки-1» – работа над двусложными словами из открытых слогов;

«Простые словечки-2» – включает трехсложные слова из открытых слогов;

«Простые словечки-3» – работа над односложными словами;

«Простые словечки-4» – работа над двусложными словами с одним закрытым слогом;

«Простые словечки-14» – четырехсложные слова из открытых слогов и слогов со стечением согласных.

Первые 4 части из серии «Простые словечки» состоят из 3-х основных разделов: работа над существительными, работа над глаголами и построение фраз с использованием слогового словаря из существительных и глаголов. Последняя часть «Простые словечки-14» включает лишь работу над существительными и фразами. Подобранный словарь первых 4-х альбомов не содержит шипящих звуков и соноров [Р], [Р’], [Л]. Предложенный материал постепенно усложняется, становится более вариативным решение поставленных задач.

Так, игры и упражнения альбома «Простые словечки-1» доступны для детей раннего возраста и включают в себя элементы сенсорного развития (цвет, форма, величина), кинезиологию и простейшие словоизменения (множественное число существительных, родительный и винительный падежи существительных).

Представленный материал альбома «Простые словечки-2» включает в себя элементы сенсорного развития (цвет, форма, величина), различение цифр (в пределах 5), кинезиологию, простейшие словоизменения (множественное число существительных, родительный, винительный и предложный падежи существительных), развитие мелкой моторики и зрительного восприятия.

Альбом «Простые словечки-3» включает в себя упражнения по развитию фонематического слуха, элементы кинезиологии, звукового синтеза (для детей 5–6 лет), словоизменения (родительный, винительный, творительный и предложный падежи существительных), согласование существительных с притяжательными местоимениями (мой, моя), развитие мелкой моторики, зрительного восприятия и памяти.

«Простые словечки-4» представлен упражнениями над темпо-ритмической стороной речи, элементами кинезиологии, играми на понимание простых предлогов,

словообразованием (притяжательные прилагательные с суффиксом -ин-), а также развитием высших психических функций.

Последняя часть «Простые словечки-14», помимо решения основной задачи (развитие умения произносить 4-хсложные слова и предложения), включает задания на пространственное ориентирование, на образование относительных и притяжательных прилагательных, отработку предлогов, словоизменения (в косвенных падежах, ед. и мн. числе), на развитие мыслительных процессов, а также в альбоме представлены некоторые кинезио упражнения.

Серия альбомов предполагает совместную деятельность ребенка и взрослого. Последний читает и объясняет задания, а также проверяет правильность их выполнения, при необходимости оказывая минимальную помощь: направляет ребенка в самостоятельном достижении результата.

Весь словарный материал в альбомах разделен на слоги и обозначен кругами (по количеству слогов). Этот прием значительно упрощает процесс овладения слоговой структурой слов. Ребенок, показывая указательным пальцем на круги, называет слова по слогам, тем самым овладевая ритмико-слоговой структурой слова.

Работа над усвоением существительных основана на предъявлении ребенку ярких предметных и сюжетных картинок с подключением словесного обозначения: взрослый называет предмет или явление по слогам, указывая на символы слога – круги.

Глаголы представлены картинным материалом и пиктограммами. Работа над глагольным словарем имеет такие же особенности, как и над существительными. Однако здесь важным моментом является смысловое содержание слова-действия. Так, например, ребенок должен понимать, что тянуть можно и резинку, и косу, и веревку и прочее. После ознакомления с существительными и глаголами ребенку предлагаются игры по закреплению усвоенного (словесное, смысловое). В каждом из альбомов уделяется внимание на переключение цепочек слов из существительных и глаголов.

Работа над фразой строится на основе картинного материала, пиктограмм и схем (в том числе и простых предлогов): от простого нераспространенного предложения к простому распространенному.

Серия альбомов активно используется нами в работе. При этом можно отметить следующие положительные особенности их использования:

- дети быстрее овладевают слоговой структурой слов;
- детям интересно и увлекательно;
- параллельно решаются иные речевые задачи;
- альбомы доступны и понятны не только специалистам, но и родителям.

Таким образом, серия авторских альбомов «Простые словечки» является интересным и альтернативным средством для коррекции недостатков слоговой структуры слов у детей с общим недоразвитием речи. Для более комплексной и последовательной работы необходимо дополнить серию альбомов недостающими частями по другим типам слоговых структур слов.

#### **Список использованной литературы**

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

2. Ларина, Е. А. Особенности слоговой стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. А. Ларина, С. В. Лебедь // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – № 10. – С. 61–69.

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

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

УДК 37.04

**Дружиловская О.В., Харламова Т.А.**

### **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ И САМООРГАНИЗАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается воспитательная работа, как неотъемлемая часть образовательного процесса, имеющая системный уровень организации. В рамках процесса социокультурной адаптации, рассматриваемая, как психофизиологическая система организации и самоорганизации поведения младших школьников в условиях инклюзии. Раскрывается психофизиологическая система самоорганизации поведения, этапы ее включения в культурно-историческое пространство музеев, от музейных экспозиций до образовательного пространства класса.

**Ключевые слова:** воспитательная работа, социокультурная адаптация, психофизиологическая система, тренировка торможения, самоорганизация поведения.

**Druzhilovskaya O.V., Kharlamova T.A.**

### **EDUCATIONAL WORK AS A PSYCHOPHYSIOLOGICAL SYSTEM OF ORGANIZATION AND SELF-ORGANIZATION OF BEHAVIOR OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF INCLUSION**

**Abstract.** The article considers educational work as an integral part of the educational process, which has a system level of organization. And within the framework of the process of socio-cultural adaptation, considered as a psychophysiological system of organization and self-organization of behavior of younger schoolchildren in the conditions of inclusion. The psychophysiological system of self-organization of behavior and its stages of inclusion in the cultural and historical space of museums from museum expositions to the educational space of the classroom are revealed.

**Keywords:** educational work, socio-cultural adaptation, psychophysiological system, inhibition training, self-organization of behavior.

Современная школа в условиях интегрированного образования диктует необходимость изменения системы организации учебно-воспитательного процесса. Образованию как неотъемлемому компоненту культуры отводится роль развивающего фактора в становлении личности. Именно культура выступает связывающим звеном между биологическим и социальным, и обеспечивает полноценное образование обучающихся, независимо от их адаптационных возможностей и личностного развития. Процесс гуманизации общества требует особого внимания к представителям наименее социально защищенных слоев населения, поэтому одним из приоритетных направлений государства в развитии социальной и образовательной политики является инклюзивное образование.

Интеграция обучающихся с психофизическими особенностями развития, их адаптация к социальным условиям возможна при согласовании воспитательной и учебной работы. В Федеральной рабочей программе воспитания ФАОП НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определены особые задачи воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями:

- налаживание эмоционально-положительного взаимодействия с окружающими для их успешной социальной адаптации и интеграции в образовательной организации;
- формирование доброжелательного отношения к обучающимся и их семьям со стороны всех участников образовательных отношений;
- построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого обучающегося;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семей обучающихся, содействие повышению уровня их педагогической, психологической, социальной компетентности [8].

Понятие воспитание в настоящее время рассматривается как социально-культурный процесс, реализующий целенаправленность и планомерность в развитии личности путем формирования у нее социального компонента (социально-значимой направленности) и культурного, как составляющей духовного развития и проявления его в общественно-полезной деятельности [2, с. 14–16].

Организация воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями ориентируется на:

- формирование личности ребенка с особыми образовательными потребностями с использованием адекватных возрасту и физическому и (или) психическому состоянию методов воспитания;
- создание оптимальных условий совместного воспитания и обучения обучающихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников, с использованием адекватных вспомогательных средств и педагогических приемов, организацией совместных форм работы воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов;
- личностно-ориентированный подход в организации всех видов деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями [8].

Рассматривая процесс обучения и воспитания, адаптации личности в рамках ее самоорганизации в социокультурном пространстве, как комплекс взаимодействующих элементов, объединенных определенной структурой, что включает понятие-психофизиологическая система. Системообразующим фактором является результат системы – полезный приспособительный эффект в соотношении организм-среда, достигаемый при реализации системы. Организация процесса в системе определяется будущим.

Из этого следует, что в качестве детерминанты поведения рассматривается не прошлое по отношению к поведению событие – стимул, а будущий результат.

Таким образом, приспособительная активность выступает как организация целостных соотношений организма со средой. Смысл данной организации, что отдельные вовлеченные в нее компоненты не взаимодействуют, а взаимодействуют. П.К. Анохин – отечественный физиолог рассматривал функцию как достижение этого результата. По определению П.К. Анохина системой можно назвать такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов, направленных на получение полезного результата [7].

Л.С. Выготский дает определение психологической и физиологической систем и рассматривает поэтапность формирования психофизиологической системы на уровне внутрифункциональных и межфункциональных изменений [1, с. 109]. В психофизиологической системе выделяются следующие этапы, раскрывающие ее интегративный уровень в условиях инклюзивного образования: интеграция всех компонентов афферентного синтеза; создание условий для принятия решений и получения полезного приспособительного результата на основе мотивации; прогнозирование результата действия через формирование акцептора результата действия; анализ параметров результатов, полученных при реализации программы действия; сравнительный анализ параметров конечного результата соотношения организма и среды для достижения полезного адаптированного поведения.

Критерием оценки адаптации ребенка в процессе обучения и воспитания в инклюзивной среде является его поведение. Поведение рассматривается в рамках психофизиологического подхода не только как проявление различных форм активности, но и как социальное взаимодействие. В ходе реализации программы воспитания анализируется системный принцип организации поведения, результат как ведущий фактор организации поведения, оценка результата поведения с помощью обратной афферентации, потребность и мотивация как системоорганизующие факторы поведения, программирование поведения, саморегуляция поведения, квантование поведения. С позиций нейроонтогенеза механизм поведения изучается в сравнительном анализе нормального и проблемного поведения в урочной и внеурочной деятельности.

Поведение ребенка – это его взаимодействие с микросоциальной средой, адекватно отвечающей потребностям и возможностям его развития и социализации при адекватном учете данной средой его индивидуальности в ее динамических, возрастных, рефлексивных и, в ряде случаев патологических проявлениях.

Отклоняющееся поведение представляет взаимодействие ребенка с микросоциальной средой, нарушающей его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющейся его поведенческим противодействием, предлагаемым нравственным и правовым общественным нормам.

Концепция подходов к социализации на различных этапах развития личности прежде всего опирается на физиологические механизмы тормозного процесса, детально изученного школой И.П. Павлова, формирующегося в результате обучения. Данное открытие И.П. Павлова является достижением нейрофизиологии и было доказано в трудах многочисленных представителей его школы и множества последователей [6].

В экспериментальной работе Г.И. Шульгиной (лаборатория академика М.Н. Ливанова) было обнаружено, что тормозной процесс имеет специфические внутримозговые механизмы, а именно реализуется специальными системами тормозных нейронов. Данные системы формируются в процессе постнатального развития на протяжении первых трех десятков лет. Они могут тренироваться, укрепляться, усиливаться в процессе обучения и воспитания, что совершенствует способность управлять собой [9].

Процесс внутреннего торможения можно сформировать путем тренировок. Для этого были созданы специальные условия в классе инклюзивного обучения на базе ГБОУ Школа 1515 г. Москвы. На основе принципа системности проводились тренировки торможения в несколько этапов: на первом этапе детям предлагалась иллюстрация с изображением установки поведения: в них содержалась информация о требовании к организации поведения или о его запрете; на втором этапе данная иллюстративная установка подкреплялась звуковым



сопровождением: обговаривалось правило поведения или запрет; на третьем этапе детям предлагались установки в виде инструкции- памятки, которые помещались на доску, на парту, на стенд, для постоянной зрительной опоры и совместно с детьми выводили правило поведения о котором «говорит» данная установка; размещение по периметру класса установок-памяток с вежливыми словами, которые периодически заменялись и к которым привлекалось внимание учащихся в течение дня; интеллект-карта, как прием организации и контроля; музейные практики в социокультурной адаптации и самоорганизации поведения.

Тренировка процесса торможения в учебно-воспитательном процессе социальных навыков поведения требует создания специальных условий, обеспечивающих поэтапный процесс организации адаптивных форм поведения и положительных результатов учебной деятельности [3].

В результате 1 и 2 этапов эксперимента [4; 5] нами было выявлено, что проблема неуправляемости поведения в разных возрастных группах детей в инклюзивной среде связана с несформированностью взаимодействия процессов возбуждения и торможения; также было установлено, что в настоящее время в возрасте 8–9 лет у детей с особенностями психофизического развития отмечается незрелость латерализации функций правого и левого полушарий, несформированность кортикальных связей заднецентральных и передних отделов коры головного мозга; недостаточность подкорково-корковых взаимодействий приводит к задержке выработки сложных форм торможения; «неуправляемость», поведения можно корректировать путем тренировки необходимых навыков в процессе обучения детей; использование адаптивных тестов, позволяющих диагностировать и стимулировать выработку процессов внутреннего торможения в начальной школе обеспечит решение проблем поведения в инклюзивной среде.

В результате проведенной учебно-воспитательной работы, опираясь на психофизиологические механизмы системного уровня организации воспитательной работы, нам удалось научить учащихся сдерживать рефлекторную деятельность. Такая тренировка тормозных процессов поведения научает ребенка считаться не только с собственными желаниями, но и уважать требования окружающих.

На заключительном 3 этапе экспериментальной работы по социокультурной адаптации на базе ГБОУ Школа 1515 был организован кружок туристско-краеведческой направленности. Направленность деятельности кружка определялась программой «По музеям с интересом», которая включала 1 занятие в неделю, 34 занятия в году. Содержание программы «По музеям с интересом» было интегрировано с учебным предметом школьной программы «Окружающий мир». Для организации деятельности детей в системе данного курса была разработана интеллект-карта, которая способствовала самоорганизации учащихся в процессе работы на уроках окружающего мира.

Таким образом на следующем этапе работы, опираясь на результаты психофизиологического обследования, возникла необходимость использования мультимедийных технологий для формирования у детей процессов обратной связи их деятельности в различных культурно-исторических условиях и школьной среде.

Культурно-историческая среда музеев определяет социокультурные условия, которые обеспечат духовно-нравственное развитие личности и последующую социализацию в обществе. Разрабатываются новые уровни опор в интерактивной среде музея, которые выстраивают в сознании учащиеся ассоциативные связи между прошлым и настоящим. Учащиеся обогащаются новыми знаниями, расширяют свой кругозор, общаются с новыми

людьми. Таким образом культурное образовательно-воспитательное пространство постоянно расширяется и углубляется. Данному процессу способствует включение обучающихся в олимпиадное движение «Музеи. Парки. Усадьбы». Это позволило по-новому взглянуть на посещение музеев, отвечая на вопросы олимпиады учащиеся узнают много нового в дополнение к школьной программе, что обеспечивает процессы самоорганизации и самоконтроля. Социокультурная адаптация как результат самоорганизации поведения в современных образовательных условиях инклюзивной среды рассматривается нами: как образовательный процесс, направленный на формирование культурно-исторических ориентаций младших школьников; как воспитательный процесс, целью которого является приобщение детей к духовно-нравственным ценностям русской культуры; как процесс творческого становления личности ребенка; как процесс, обеспечивающий развитие детей с различным психическим и физическим развитием. Формирование системной организации между глубинными структурами мозга, переднелобной и заднеассоциативной корой привели к мотивационной активности по созданию музея в классе, где музейные предметы стали отражением символических и знаковых опор.

Психофизиологическая система самоорганизации поведения, включенная в культурно-историческое пространство музеев, не ограничивается рамками музейных экспозиций, а выстраивается в систему поэтапных связей до образовательного пространства класса.

#### **Список использованной литературы**

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.
2. Гайдук, Д. В. Особенности организации воспитательного процесса в инклюзивном образовании / Д. В. Гайдук, В. М. Зуев, А. А. Смирнов, Б. А. Федулов, Д. В. Шатьков // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1 (92.) – С. 14–16.
3. Дружиловская, О. В. Тренировка торможения в процессе обучения в младшем школьном возрасте / О. В. Дружиловская, Т. А. Харламова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Тула, 1 апр. 2021 г. / ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого ; отв. ред. С. Г. Лещенко. – Чебоксары, 2021. – С. 352–357.
4. Дружиловская, О. В. Тренировка торможения поведения в процессе обучения младших школьников в условиях перехода на дистанционное обучение / О. В. Дружиловская, Т. А. Харламова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Орел, 1 апр. 2022 г. / ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» ; под общей ред. А. И. Ахулковой, науч. ред. Е. Г. Речицкая. – Орёл, 2022. – С. 122–126.
5. Дружиловская, О. В. Социальные аспекты тренировки торможения / О. В. Дружиловская, Т. А. Харламова // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф. / ГрГУ им. Янки Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2022. – С. 103–107.
6. Павлов, И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / И. П. Павлов. – М. : Наука, 1973. – 659 с.
7. Психофизиология : учебник для вузов / под ред. Ю. И. Александрова. – СПб. : Питер, 2003. – 496 с.
8. Федеральная рабочая программа воспитания ФАОП НОО для обучающихся с ОВЗ / приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1023. – М., 2022.
9. Шульгина, Г. И. Тренировка торможения как фактор воспитания личности человека / Г. И. Шульгина // Problems of psychology in the 21 century. – 2012. – № 4. – С. 85–98.

## ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность проблемы трудностей обучения младших школьников. Проанализированы определения понятия «трудности в обучении». Изучены существующие на сегодняшний день причины трудностей обучения. Рассматривается нейропсихологический подход как один из самых перспективных методов в изучении данной проблемы.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, трудности обучения, причины трудностей обучения, нейропсихологический подход.

Diatlova E.N.

## LEARNING DIFFICULTIES OF CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

**Abstract.** The article substantiates the relevance of the problem of difficulties in teaching younger schoolchildren. The definitions of the concept of "learning difficulties" are analyzed. The existing causes of learning difficulties have been studied. The neuropsychological approach is considered as one of the most promising methods in the study of this problem.

**Keywords:** primary school age, learning difficulties, causes of learning difficulties, neuropsychological approach.

В последние годы многие учителя начальных классов, имеющие достаточный опыт профессиональной деятельности отмечают, что поступающие в первый класс дети имеют большее количество проблем в обучении по сравнению с предыдущими потоками первоклассников. Это касается проблем в письме, чтении, математике и других предметах, в том числе физкультуре. Отмечается также, что в последнее время возросло количество детей безынициативных, инфантильных, с пониженной мотивацией к учебной деятельности, а также имеющих проблемы в поведении (агрессия, в том числе физическая, стала в начальной школе частым явлением). Все эти факторы сказываются на учебной деятельности учащихся младших классов, дети не справляются со школьной программой и попадают в разряд отстающих в конце, середине, а иногда уже и в начале первой ступени обучения в школе. По разным данным количество учащихся, испытывающих трудности в процессе обучения и не способных освоить образовательные программы начальной школы составляет от 15 % до 40 % детей. Поэтому вопрос школьной успеваемости является очень актуальным в настоящее время и является одной из центральных проблем в современном образовании. Данная проблема настолько многогранна и сложна, что для ее рассмотрения необходим интегрированный подход, объединяющий знания из психологической, педагогической и медицинской областей наук.

Понятие «трудности обучения» рассматривается как междисциплинарное и имеет много синонимичных названий, таких как «школьные трудности», «трудности учения», «трудности в обучении», «школьная неуспешность», «школьная неуспеваемость», «специфические расстройства развития школьных навыков» и другие. Психофизиологи Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких используют понятие «школьные трудности»,

подразумевая «весь комплекс школьных проблем, которые возникают у ребенка в связи с началом систематического обучения и приводят к выраженному функциональному напряжению, отклонениям в состоянии здоровья, нарушению социально-психологической адаптации и снижению успешности обучения». Ученые также разделяют понятия «школьные трудности» и «неуспеваемость», подчеркивая, что трудности обучения не всегда приводят к школьной неуспеваемости. Наоборот, высокая успеваемость достигается большим напряжением, зачастую во вред физическому и психическому здоровью ребенка [2, с. 126].

Н.П. Локалова в своих работах рассматривает отдельно понятия «трудности в обучении» и «школьная неуспеваемость». Трудности в обучении она определяет как «субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося», подразумевая расхождения между требованиями учебного процесса с уровнем когнитивного развития ребенка. В свою очередь, школьная неуспеваемость – это несоответствие между успехами в учебе, которых добивается школьник и требованиями школьной программы [3, с. 11].

Представители нейропсихологического подхода Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева предлагают называть проблемы учителей и школьников по-разному, в зависимости от того, с какой точки зрения их рассматривать. Если это проблемы учителей, то называть «трудностями в обучении», а если это проблемы учеников, – то «трудностями учения». Данные ученые также разделяют понятия «трудности учения» и «школьная неуспеваемость», указывая, что трудности учения могут сразу приводить к школьной неуспеваемости либо проявиться позже по некоторым учебным предметам, а то и по всем сразу. Некоторые дети, испытывающих трудности учения в первом классе показывают высокие результаты по всем предметам, но достигается это ценой их психического и физического здоровья [1].

Другой представитель нейропсихологического подхода Ю.В. Микадзе использует понятие ИПР (иррегулярность психического развития) при рассмотрении таких понятий как школьная неуспеваемость, неспособность к обучению, трудности обучения. Дети с непатологическими отклонениями в психическом развитии (ИПР) часто относятся к числу неуспевающих школьников. По мнению ученого, к трудностям обучения приводят и школьная неуспеваемость и неспособность к обучению, но различаются причины и способы преодоления этих трудностей [4, с. 199–200].

В западной литературе для описания трудностей обучения используется термин *learning disability*, обозначающий разнообразные расстройства, заключающиеся в дефицитности процессов чтения, письма, счета, импрессивной и экспрессивной речи, а также построения умозаключений. При этом трудности обучения являются следствием дисфункции центральной нервной системы.

Причины трудностей обучения столь же разнообразны, как и трактовка самого понятия. В психофизиологических исследованиях, в исследованиях по специальной психологии и нейропсихологии обычно выделяют две группы факторов: средовые (экзогенные) и биологические (эндогенные). К средовым (экзогенным) факторам можно отнести следующие: социокультурные факторы (семейное социальное и материальное неблагополучие, исключенность ребенка из процесса подготовки к школе, длительная психическая депривация), педагогические факторы, а также экологическое неблагополучие, которое может неблагоприятно отражаться на психофизическом развитии ребенка. К биологическим (эндогенным) факторам относятся: пре- и перинатальные патологии; инфекции, интоксикации в раннем детском возрасте, хронические заболевания; генетическую предрасположенность и

наследственность; минимально-мозговые дисфункции, несформированность высших психических функций [5].

В последнее время развивающаяся быстрыми темпами нейропсихология рассматривает причины, приводящие к трудностям обучения младших школьников не изолированно друг от друга, а в комплексе. По мнению Л.С. Цветковой, А.В. Цветкова «важной характеристикой нейропсихологии следует считать то, что она является не только аналитической, но и интегративной наукой, которая не ограничивается изучением либо нейропсихологического (мозгового и физиологического), либо психологического, либо социального пласта психических явлений» [6, с. 5]. Нейропсихологический подход отличается тем, что изучает структуру и нарушения ВПФ в контексте личности и сознательной деятельности человека, поэтому и причины возникновения трудностей обучения нейропсихология рассматривает в совокупности друг с другом.

Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева подчеркивают, что проблема трудностей учения кроется в парциальном, т.е. частичном отклонении в развитии высших психических функций. По мнению исследователей, это обусловлено целым комплексом причин нейробиологического и социального характера. При этом неблагоприятные факторы взаимодействуют друг с другом. Например, проблемы рожденного с малым весом ребенка будут нивелированы в случае благоприятной социальной ситуации развития и, наоборот, будут усугублены, если такому ребенку мало уделялось внимания в раннем возрасте. Современные дети часто развиваются односторонне: социальный контекст может способствовать развитию одних функций в ущерб другим (например, когда взрослые развивают у ребенка речь, а развитию движений, ловкости не уделяют должного внимания). Это в совокупности с наследственными факторами, и на фоне высоких школьных требований может привести к трудностям обучения [1, с. 6–7].

По мнению Ю.В. Микадзе причины неуспешной учебы ребенка могут быть связаны с патологией головного мозга (неврологические), когда ребенок нуждается в лечении, а могут быть связаны только лишь с индивидуальным вариантом развития ребенка. Например, есть «факторы риска, характерные для неуспевающих детей, в частности для детей с ИПР». По мнению ученого факторы риска, связанные с биологическими условиями психического развития (соматическая ослабленность, хронические заболевания), а также средовые факторы риска психического развития (педагогическая запущенность, сенсорная депривация) могут вызвать задержку нормального функционирования мозговых структур. Это приводит к отставанию темпов формирования функциональных систем, снижению их продуктивности, что, в свою очередь, приводит к школьной неуспеваемости. Однако при наличии неблагоприятных биологических и средовых факторов ненормативное развитие ребенка может пойти по нормированному пути и не примет патологических форм при наличии благоприятной социальной ситуации развития. Ю. В. Микадзе подчеркивает, что даже если продуктивность психических функций ребенка снизилась, но это не связано с патологией мозга ребенка, текущие процессы можно компенсировать при соответствующей работе с ребенком [4, с. 201].

Таким образом, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Ю.В. Микадзе придерживаются единого мнения о причинах, приводящих к трудностям обучения в начальной школе. В рамках этой проблемы Ю.В. Микадзе рассматривает группу детей, которые находятся в зоне риска и потенциально могут испытывать трудности обучения и обозначает их как ИПР. Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева для обозначения такой группы детей используют термин «неравномерность

развития психических функций». Общее в этих двух подходах то, что отстающие функции можно компенсировать при соответствующей работе с ребенком.

Нейропсихологическая диагностика как метод выявления причин трудностей обучения основана на выявлении нарушений работы функциональных систем. Данная диагностика появилась благодаря работам А.Р. Лурия и разработанному им методу «синдромного анализа», где каждое нарушение высших психических функций рассматривается как симптом других нарушений. Нейропсихологический синдром отражает недостаточность функции конкретной мозговой зоны и представляет собой сочетание нескольких нейропсихологических симптомов. Таким образом, в данной концепции трудности в усвоении образовательной программы детьми рассматриваются как незрелость или дефицитарность мозговых структур обучающихся.

В процессе нейропсихологической диагностики можно определить сохранные, развитые звенья высших психических функций, выявить слабые звенья, а в дальнейшем построить стратегии коррекционных или реабилитационных воздействий.

Таким образом, в системе начального школьного образования все громче заявляет о себе проблема трудностей обучения. В настоящее время количество обучающихся, испытывающих трудности в освоении фундаментальных предметов растет с каждым годом. Актуальность проблемы объясняется тем, что трудности в обучении влияют на развитие личности младшего школьника, плохое усвоение базовых знаний по фундаментальным наукам негативно сказывается на обучении школьников на следующих ступенях образовательных учреждений. Имеются разнообразные подходы к трактовке понятия «трудности в обучении», а также к причинам их возникновения с точки зрения таких наук как педагогика, нейрофизиология, нейропсихология и других. На сегодняшний день именно нейропсихология является, пожалуй, одной из самых значимых и перспективных наук в изучении данного вопроса. Факторы возникновения проблемы трудностей в обучении, а также пути ее разрешения данная наука рассматривает с позиции незрелости мозговых структур, несформированности функциональных систем головного мозга. Нейропсихологический подход изучает механизмы, лежащие в основе трудностей обучения школьников, а также нахождение оптимальных путей их коррекции.

#### **Список использованной литературы**

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.
2. Дубровинская, Н. В. Психофизиология ребенка: учеб. пособие / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М. : Владос, 2000. – 144 с.
3. Локалова, Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика : учеб. пособие / Н. П. Локалова. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.
4. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие / Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2008. – 288 с.
5. Пермякова, М. Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе : учеб. пособие / М. Е. Пермякова. – Екатеринбург : Изд-во Урал.ун-та, 2015. – 124 с.
6. Цветкова, Л. С. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования / Л. С. Цветкова, А. В. Цветков. – 2-е изд. – М. : Издание книг ком, 2021. – 120 с.

## ОСОБЕННОСТИ АНТИЦИПАЦИОННОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

**Аннотация.** В данной статье проанализирована специфика антиципационной состоятельности у подростков с интеллектуальными нарушениями. Антиципационная состоятельность играет важнейшую роль в успешности социальной адаптации человека. Особый интерес представляет его проявление у подростков с нарушенным интеллектом, так как наблюдается снижение адаптационного потенциала в данной группе индивидуумов. Подобное снижение может быть связано с недостаточным пониманием социальных ситуаций, возникающих в окружающей среде. Статья направлена на рассмотрение особенностей антиципационной состоятельности и его проявления у подростков с нарушением интеллекта, с целью более глубокого понимания данного феномена.

**Ключевые слова:** интеллектуальные нарушения, антиципация, прогнозирование, подростки, антиципационная состоятельность.

Zhirnova U.B.

## PECULIARITIES OF ANTICIPATORY COMPETENCE IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A THEORETICAL REVIEW

**Abstract.** This article analyses the specificity of anticipatory consistency in adolescents with intellectual disabilities. Anticipatory statefulness plays a crucial role in the success of social adaptation of a person. Its manifestation in adolescents with impaired intelligence is of particular interest, since there is a decrease in adaptation potential in this group of individuals. Such a decrease may be associated with insufficient understanding of social situations arising in the environment. The article is aimed at considering the peculiarities of anticipatory statefulness and its manifestation in adolescents with intellectual disabilities in order to better understand this phenomenon.

**Keywords:** intellectual disabilities, anticipation, forecasting, adolescents, anticipatory competence.

Антиципация является психологическим феноменом, который связывает события прошлого, настоящего и будущего. Это понятие имеет универсальное значение для всех видов человеческой деятельности. Она относится к различным аспектам жизнедеятельности и распространяется на них. Люди начинают деятельность с мысленной модели определенного результата. Они предвидят будущие изменения в окружающей среде, социальный статус, поведенческие нормы, самоконтроль и контроль над поведением других людей. Универсальность антиципации связана с тем, что основная деятельность человека включает не только осмысление настоящего и удержание прошлого, но и активный контроль перспектив будущего [1].

В.В. Фадеев указывает на то, что антиципация является процессом предвосхищения событий, основанным на анализе и прогнозировании. Этот процесс охватывает несколько аспектов развития ситуации. Важным аспектом является рассмотрение возможных вариантов трансформации текущих условий. Затем становится необходимым формирование эффективных стратегий выполнения задач. Кроме того, оцениваются возможные результаты и рассматриваются варианты изменения модели условий. В конечном итоге, разрабатываются программы действий для выполнения установленных задач [9].

Известной современной точкой зрения на антиципацию является концепция В.Д. Менделевича, который утверждает, что понятия «антиципация» и «антиципационные способности» являются синонимичными, и выделяет отдельный термин «антиципационная

состоятельность (прогностическая компетентность)», который характеризует как показатель уровня развития антиципационных способностей и определяет как «способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них, действовать с временно пространственным упреждением» [6, с. 99].

Н.П. Ничипоренко и В.Д. Менделевич определили, что антиципационная состоятельность является важной характеристикой системы внутренних ресурсов личности, которая обеспечивает эффективность прогностической деятельности индивида. Эта характеристика включает в себя различные аспекты, такие как конституционально обусловленные особенности, когнитивные компоненты, аффективные, волевые и поведенческие свойства личности. Конституционально обусловленные особенности включают в себя темперамент и свойства нервной системы, которые могут влиять на способность предвидеть. Когнитивные компоненты, такие как познавательные процессы, формально-логический и социальный интеллект, также важны для способности предвидения. Кроме того, эффективность предвидения связана с личностными свойствами, характеристиками самоотношения и особенностями поведения в различных социальных взаимодействиях [7].

В период подросткового возраста наблюдается формирование антиципации и прогнозирования, что для этого возраста является сенситивным процессом. В этот период происходит развитие собственного самосознания и мировоззрения подростка, что приводит к изменениям и эволюции его личности. В результате таких изменений происходит перестройка психических процессов и развитие взаимодействия между сверстниками. Негативное влияние интеллектуальных нарушений на эмоционально-волевую сферу подростка приводит к несоответствию в социальном поведении. Отсутствие или слабость способности к саморегуляции во взаимодействии с другими людьми влияет на адекватность выбора способов преодоления трудностей, самоконтроль над действиями и осознание ситуации.

Реализация познавательной деятельности у подростков с интеллектуальными нарушениями сталкивается с определенными сложностями, вызванными их дефектом. Одной из причин снижения адаптационного потенциала у таких подростков является неполное понимание социальных ситуаций, которые их окружают. Их индивидуальный опыт не обеспечивает достаточно подходящих способов действия для решения проблемных ситуаций.

Н.Л. Коновалова обнаружила, что лица с интеллектуальными нарушениями имеют сниженный адаптационный потенциал, что можно объяснить их недостаточным пониманием социальных ситуаций. Недостаточное осмысление окружающих их ситуаций приводит к нарушению социальной адаптации. Причины и признаки этих нарушений связаны с отсутствием у них опыта в решении проблемных ситуаций [3].

У лиц с интеллектуальной недостаточностью характеристики личностной адаптации имеют свою специфику:

- 1) сложность в понимании ситуационных задач,
- 2) трудности в адекватной эмоциональной оценке происходящих событий и их места в них,
- 3) проблемы в конструировании действий в ситуациях,
- 4) использование стереотипных способов установления отношений с окружающими без учета требований конкретной ситуации и особенностей взаимодействия с другими. Также наблюдается особое строение и содержание я-концепции.



В данном исследовании сделан вывод о том, что у подростков с несохранным интеллектом наблюдается снижение уровня их адаптации. Причина этого явления заключается в неспособности таких подростков понимать окружающую их социальную среду, а также в их недостаточном личном опыте, нехватке необходимых ориентиров для решения межличностных ситуаций. Более того, такие подростки не обладают необходимыми навыками поведения в обществе, что приводит к трудностям в общении и неправильной оценке последствий своих действий. В свете этих результатов можно утверждать, что необходимо разработать специальные программы и методики работы с подростками с несохранным интеллектом, направленные на развитие их навыков социальной адаптации [3].

Подростки с интеллектуальными нарушениями обладают особым набором особенностей, которые мешают быстрому и точному восприятию и обработке информации, учитывая прошлый опыт, хранящийся в памяти. Они также не готовы воспринимать последовательности событий во внешней среде. В результате этих особенностей их поведение влияет отрицательно на реализацию познавательной деятельности в целом [2].

Ж.М. Масалович и Т.А. Фотекова провели исследование, посвященное возможности прогнозирования у лиц с умственной отсталостью. В ходе исследования было выявлено, что детям с интеллектуальными нарушениями характерен неэффективный тип прогностической деятельности по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Кроме того, у людей с умственной отсталостью наблюдается заметное снижение способности к прогнозированию, причем преобладает моновариантный тип прогнозирования [5].

У детей с недостаточным когнитивным развитием наблюдаются характерные черты социально-эмоционального развития уже с раннего возраста, исходя из работы А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой (1998). В отличие от их здоровых сверстников, такие дети не проявляют интереса к познанию окружающего мира, медленно реагируют на внешние раздражители и проявляют безразличие. Социальные отношения детей с интеллектуальными нарушениями с взрослыми и сверстниками сложны, их взаимодействие с другими людьми оставляет желать лучшего.

Согласно Ю.В. Борисовой, подростковое представление о будущем – многомерное психологическое образование, включающее следующие измерения: когнитивное; эмоциональное; позиционное. Психологическое содержание представлений взаимосвязано со структурой дефекта и обуславливается условиями воспитания, прошлым опытом и особенностями личности лиц с интеллектуальной недостаточностью (типом акцентуации характера, самооценкой, системой личностных ориентаций) [8].

В исследовании Л.Ф. Фатиховой и Е.Ф. Сайфутдияровой подростки идентифицировали рискованные ситуации, прогнозировали их последствия и определяли свои способности избежать риска. Были обнаружены статистически значимые различия в скорости формирования этих способностей для всех видов рисков, включая физические, социальные и информационные. Было установлено, что молодые люди с нарушениями интеллекта испытывают большие трудности в определении риска и понимании эмоционального состояния участников в опасных ситуациях, большие трудности в прогнозировании последствий рискованных ситуаций и меньшую способность избегать риска, чем их сверстники без нарушений развития [10].

В ходе исследования копинг-поведения у лиц раннего юношеского возраста с легкой степенью умственной отсталости, С.Х. Бернардо выяснила, что неправильная «первичная оценка» ситуации у данной категории связана с переменчивостью в эмоциональной сфере.

Эмоциональные аспекты играют решающую роль в оценке ситуации. Стратегия поиска социальной поддержки обнаруживает самое сильное проявление в репертуаре копинг-стратегий у лиц с умственной отсталостью, позволяя смягчать воздействие стрессоров [4].

Процесс социальной адаптации подростков с легкой умственной отсталостью представляет собой сложный и многогранный процесс. Влияние нарушения интеллекта на эмоционально-волевую сферу приводит к проблемам в социальном поведении. Одной из основных трудностей является отсутствие или слабость способности к саморегуляции в отношениях с другими людьми, что препятствует адекватному выбору методов решения проблем, контролю над своими поступками и осознанию ситуации. Особенно остро данная проблема проявляется в период полового созревания, когда нервная система подвержена нестабильности. В этот период наблюдаются усиление поведенческих нарушений, выраженные патологические черты характера и психические отклонения, связанные с несоответствием органической недостаточности центральной нервной системы, а также возникновение конфликтов с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками). Однако следует отметить, что внутренние факторы также играют значительную роль в данном процессе. Важными факторами являются степень умственной недостаточности, уровень критичности, особенности темперамента, инертность психических процессов, психопатологические особенности и воспитание ребенка. Это создает неблагоприятный фон, который делает подростков с нарушенным интеллектом особенно уязвимыми к негативному влиянию внешней среды.

#### Список использованной литературы

1. Ахметзянова, А. И. Теоретический анализ представлений о развитии антиципирующей функции психического отражения / А. И. Ахметзянова // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 3. – С. 233–249.
2. Василевская, Е. А. Нарушение когнитивных функций и антиципации при шизофрении и умственной отсталости: дисс.... канд. мед. наук : 19.00.04 / Е. А. Василевская. – М., 2020. – 130 с.
3. Коновалова, М. Д. Особенности образа «Я» и осознания жизненной перспективы детьми-сиротами с интеллектуальной недостаточностью / М. Д. Коновалова // Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. науч. тр. – Саратов : Научная книга, 2009. – С. 156–158.
4. Куфтяк, Е. В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Е. В. Куфтяк // Психологические исследования. – 2012. – № 2 (22). – С. 3. – Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/786/796>. – Дата доступа: 15.10.23.
5. Масалович, Ю. М. Особенности прогностической деятельности умственно отсталых младших школьников / Ю. М. Масалович // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф., г. Челябинск, 20–23 марта 2011 г. / Два комсомольца; под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Челябинск, 2011. – С. 55–58.
6. Менделевич, В. Д. Неврология и психосоматическая медицина / В. Д. Менделевич, С. Л. Соловьева. – М. : МЕДпресс-информ, 2002. – 608 с.
7. Ничипоренко, Н. П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006. – № 5. – С. 50–59.
8. Стебляк, Е. А. Социально-временные представления лиц с интеллектуальной недостаточностью подростково-юношеского возраста : монография / Е. А. Стребляк. – Омск : Изд-во ОмГА, 2018. – 340 с.
9. Фадеев, В. В. Возрастные особенности формирования прогноза в процессе регуляции деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. В. Фадеев. – М., 1982. – 18 с.
10. Фатихова, Л. Ф. Влияние интеллектуальных нарушений на способность подростков распознавать опасную ситуацию и прогнозировать ее последствия / Л. Ф. Фатихова, Е. Ф. Сайфутдиярова // Специальное образование. – 2020. – № 4 (60) – С. 80–98.

## УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ И ИНКЛЮЗИИ

**Аннотация.** В статье описываются особенности работы учреждения образования, осуществляющего интегрированное обучение и воспитание. Рассматривается система управления процессом образования в условиях образовательной интеграции и инклюзии.

**Ключевые слова:** образовательная интеграция, управление процессом образования, качество специального образования, принципы управления.

Zaharova K.V.

## MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL INTEGRATION AND INCLUSION

**Abstract.** The article describes the features of the work of an educational institution that provides integrated training and education. The system of management of the educational process in conditions of educational integration and inclusion is considered.

**Keywords:** educational integration, management of the educational process, quality of special education, management principles.

Образовательная интеграция – двусторонний процесс. С одной стороны, интегрированное обучение и воспитание подразумевает совместное обучение ребенка с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) с нормативно развивающимися сверстниками, его приспособление к образовательному пространству общеобразовательного учреждения. С другой стороны, само учреждение общего образования готовится к работе с таким ребенком, создает специальные условия для его обучения и воспитания, которые смогли бы способствовать удовлетворению его особых образовательных потребностей. В условиях образовательной интеграции особенно важно обеспечивать взаимопонимание между учителями-дефектологами, другими специалистами, владеющими специальными знаниями в области обучения и воспитания лиц с ОПФР, и педагогами общего образования, а также между воспитанниками или учащимися с особенностями развития и их нормативно развивающимися сверстниками. Следовательно, образовательная интеграция не является локальным участком работы в специальном или интегрированном классе (группе), она представляет собой систему организации работы общеобразовательного учреждения по всем направлениям его деятельности.

При реализации интегрированного обучения и воспитания в общеобразовательном учреждении необходимо создать специальные условия для обучения, воспитания, развития и самореализации как воспитанников или учащихся с ОПФР, так и детей, которые не имеют каких-либо нарушений психофизического развития, условия для успешной организации их совместной деятельности. Поэтому существует ряд особенностей, которые отличают

содержание работы учреждения общего образования, осуществляющего интегрированное обучение и воспитание, от работы такого учреждения в обычном режиме. Среди них можно выделить следующие:

- осуществление образовательного процесса с учетом требований, которые предъявляются нормативными правовыми документами к дошкольному, общему среднему и специальному образованию;

- осуществление обучения детей, не имеющих особенностей физического и (или) психического развития, по учебным планам и программам общеобразовательных учреждений;

- осуществление обучения детей с ОПФР по учебным планам и программам специального образования (при этом специальные учебные планы и программы разработаны не для всех категорий ОПФР, например, учащиеся с трудностями в обучении, начиная с 5-го класса, в условиях образовательной интеграции обучаются по программам и учебникам общеобразовательного учреждения);

- создание специальных условий для обучения и воспитания учащихся с ОПФР (обучение и воспитание учащихся с ОПФР предполагает коррекцию имеющихся у них недостатков развития и должно осуществляться с применением специальных методик коррекционной работы, а также информационно-коммуникационных технологий);

- осуществление психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОПФР;

- формирование новых качественных характеристик взаимодействия и взаимоотношений участников образовательного процесса при объединении детей с разными познавательными возможностями и образовательными потребностями.

Организация учебного процесса, например, в классе интегрированного обучения и воспитания осуществляется на основании учебного плана интегрированного класса, который составляется на каждый учебный год в соответствии с Инструкцией о порядке разработки и утверждения учебных планов специального образования, учебными программами соответствующего вида специальной общеобразовательной школы и (или) общеобразовательного учреждения. Перевод учащихся с особенностями развития из одного класса в другой принимается решением педагогического совета школы. Коррекционные занятия («Развитие высших психических функций», «Социальное ориентирование» и т.д.) и некоторые уроки по учебным предметам учебного плана общеобразовательной школы с учащимися с ОПФР проводит учитель-дефектолог. На их проведение в расчете на одного ребенка, в зависимости от структуры и степени тяжести его физического и (или) психического нарушения, выделяется от 4 до 8 учебных часов в неделю. Количество учебных часов (5, 6, 7 или 8), отводимых на проведение коррекционно-педагогических занятий, определяется Центром коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) в зависимости от количества учащихся с ОПФР, структуры и степени тяжести нарушений их развития.

Цель системы управления качеством образования – обеспечение максимально высокого уровня учебно-воспитательного процесса. Цель системы управления качеством специального образования – обеспечение максимально высокого уровня удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР, их социализации и формирования у них ключевых компетенций.

В процессе управления качеством специального образования в условиях образовательной интеграции включаются во взаимодействие специалисты разных структур: органов управления образованием местных исполнительных и распорядительных органов

(Отдел образования, спорта и туризма как территориальный орган Министерства образования Республики Беларусь), государственных ЦКРОиР, общеобразовательных учреждений.

Для системы управления процессом образования в условиях образовательной интеграции и инклюзии характерны все основные функции управления. Так, проектирование системы управления качеством специального образования и планирование управления качеством образования – формирование нормативных, организационных, методических и инструментальных основ для осуществления деятельности по достижению требуемого качества.

Министерство образования Республики Беларусь разрабатывает общую стратегию развития и организации специального образования, цели и задачи управления качеством специального образования, которые отражаются в содержании соответствующих нормативных актов.

Прогнозирование и проектирование в учреждении образования ориентируется не на «усредненного» учащегося, а учитывает особые образовательные потребности учащихся с ОПФР, их индивидуальные особенности [2]. Поэтому группой психолого-педагогического сопровождения, учителем-дефектологом разрабатываются индивидуальные планы и программы коррекционно-образовательной и воспитательной работы для каждого учащегося, с целью повышения качества специального образования через реализацию индивидуального и дифференцированного подхода.

Организация и реализация управления качеством образования осуществляется в основном на уровне деятельности учреждения образования. Администрация школы осуществляет распределение нагрузки между педагогами, составление расписания с опорой на соответствующее нормативно-правовое обеспечение, своевременное уведомление педагогов об изменениях либо об указаниях и распоряжениях, поступивших со стороны Отдела образования или ЦКРОиР; обеспечивает педагогов необходимыми материально-техническими средствами для работы с учащимися, мотивацию педагогического коллектива (привлечение педагогов к участию в различных конкурсах, разработке инновационных проектов, написанию научных и методических статей). С целью повышения качества специального образования разработан Перечень средств обучения, учебного оборудования для специальных учреждений образования, утвержденный постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26 февраля 2008 г. № 16, который необходимо использовать в образовательном процессе для детей с ОПФР. На основании указанных Перечней администрация общеобразовательного учреждения обеспечивает педагогов класса учебными программами и учебными пособиями, средствами обучения, учебным оборудованием для организации обучения детей с ОПФР по учебным планам соответствующего вида специальной общеобразовательной или вспомогательной школы.

Для организации и реализации управления качеством специального образования служит и Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь [3].

Контроль и мониторинг (внешний и внутренний) касается, как деятельности педагогов, так и деятельности учащихся (с целью отображения динамики их обучения и развития), исследования уровня удовлетворенности потребителей (учащихся и их родителей). Он осуществляется на следующих уровнях:

– учитель-дефектолог периодически осуществляет мониторинг развития и обучения учащихся с ОПФР, отражая результаты в соответствующем документе;

– учащиеся с ОПФР проходят периодическую психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК), которая определяет их дальнейший образовательный маршрут, даёт рекомендации родителям, педагогам по работе с ними;

– отдел образования, ЦКРОиР периодически осуществляет проверку деятельности школы по осуществлению специального образования (проверка документации в установленные сроки, посещение уроков и коррекционных занятий);

– администрация учреждения образования периодически осуществляет проверку деятельности педагогов по реализации работы в сфере специального образования (проверка документации в установленные сроки, посещение уроков и коррекционных занятий);

– проведение анкетирования среди родителей по исследованию их удовлетворенности уровнем оказания коррекционно-образовательных услуг, голосования на сайте школы;

– проведение опросов, анкетирования среди учащихся по исследованию их удовлетворенности обучением в школе;

– педагоги проходят регулярную аттестацию.

Таким образом, мониторинг качества специального образования осуществляется по следующим направлениям:

– уровень сформированности у учащихся с ОПФР необходимых компетенций (в мониторинге качества общего среднего образования – уровень обученности учащихся по учебным предметам);

– уровень утомления и работоспособности учащихся;

– социализация и интеграция в общество (коллектив сверстников) учащихся с ОПФР (в мониторинге качества общего среднего образования – личностное развитие и уровень воспитанности учащихся);

– качество образовательных услуг;

– уровень удовлетворенности потребителя (родителей);

– уровень профессиональной компетентности педагогических кадров.

Анализ и коррекция также осуществляются различными структурными подразделениями. На основании результатов деятельности ПМПК ЦКРОиР учитель-дефектолог составляет аналитический отчет об эффективности работы за год, который заслушивается на итоговом заседании педагогического совета школы. Аналогичный отчет предоставляется в ЦКРОиР, в котором анализируется динамика работы школы в направлении реализации специального образования. Результаты данного анализа и рекомендации по коррекции деятельности, если таковые имеются, озвучиваются на районном методическом объединении учителей-дефектологов в начале следующего учебного года. На основании этого анализа составляются при необходимости соответствующие акты с методическими рекомендациями по организации специального образования.

В условиях образовательной интеграции и инклюзии возрастает роль такого принципа управления как ориентация на потребителя. Потребитель – учащийся с ОПФР, родители учащегося с ОПФР или его законные представители. Учащиеся с ОПФР в первую очередь нуждаются в социальной адаптации и интеграции, в том числе в приобретении навыков самообслуживания, в подготовке к трудовой и профессиональной деятельности, семейной жизни. Соответственно, приоритетным в обучении выступает формирование не глубоких научных знаний, а практических умений и навыков, необходимых для самостоятельной и независимой жизни [1].

Кроме того, немаловажен и выбор индивидуальных методов работы в организации управления процессом образования в условиях образовательной интеграции и инклюзии, который подразумевает ориентацию на учет особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР, их индивидуальные особенности.

Таким образом, система управления процессом образования в условиях образовательной интеграции и инклюзии, как и система управления специальным образованием в целом, является интегративной системой, т.к. включает в себя взаимосвязанную деятельность Государства, ЦКРОиР и учреждения образования, реализующего специальное образование, направленную на реализацию общей цели – создания условий для обеспечения максимально высокого уровня удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР, их социализации и формирования у них ключевых компетенций.

#### Список использованной литературы

1. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под ред. Т. Л. Лещинской. – Минск : НИО, 2005. – 260 с.
2. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов [и др.]. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
3. Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: . <http://www.asabliva.by/>. – Дата доступа: 08.10.2023.

УДК 376

Ковалец И.В.

### ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Аннотация.** В статье рассматривается специфика реализации технологии организации адаптивной образовательной среды в учреждениях образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

**Ключевые слова:** специальное образование, педагогическая технология, образовательная среда, адаптация, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра.

Kovalets I.V.

### TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

**Abstract.** The article discusses the specifics of implementing the technology of organizing an adaptive educational environment in educational institutions for students with autism spectrum disorders, taking into account their special educational needs and individual capabilities.

**Keywords:** special education, pedagogical technology, educational environment, adaptation, students with autism spectrum disorders.

В настоящее время наблюдается значительное увеличение численности детей с расстройствами аутистического спектра во всем мире. Сравнение статистических данных Министерства образования Республики Беларусь за последние 20 лет наглядно демонстрирует

аналогичные тенденции и в нашей стране. Так, в статистическом сборнике за 2002 год зафиксировано 115 детей с аутизмом в возрасте от 0 до 18 лет, а в 2022 году уже 3378 детей данной категории [4].

Аутизм (от греч. *autos* – он, сам) – это постоянное нарушение развития человека, которое проявляется в течение первых трех лет жизни, является следствием неврологического расстройства, характеризуется отрывом от реальности, отгороженностью от мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой в целом [2]. У детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) на первый план выступают нарушения коммуникации и проблемы социального взаимодействия. Ребенок с РАС демонстрирует трудности активной переработки поступающей информации и проблемы адаптации к меняющейся среде, новым обстоятельствам жизни, к коим можно отнести и включение в образовательный процесс [1; 5]. Опыт педагогической работы показывает, что максимально раннее включение детей данной категории в коррекционно-образовательный процесс позволяет изменить к лучшему их поведение и жизненные перспективы.

Дети с РАС в нашей стране включаются в образовательный процесс и получают возможность обучаться в различных учреждениях образования, в том числе учреждениях специального образования. Многие из детей участвуют в образовательной интеграции, а в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в 2022 году обучалось 23% детей данной категории [4].

Вместе с тем, наблюдается противоречие между необходимостью включения таких детей в процесс коммуникации с новым социальным окружением в условиях учреждения образования и особенностями и возможностями каждого ребенка с РАС, испытывающего трудности с социальным контактированием в силу специфики нарушения. Разрешить данное противоречие невозможно при традиционном подходе к образованию. Необходимо внедрение педагогических инноваций, в качестве которых мы предлагаем рассмотреть педагогические (образовательные) технологии.

Понятие «педагогическая технология» представлено в педагогике научным (как часть педагогической науки), процессуально-описательным (алгоритм процесса, совокупность целей, принципов, содержания, методов, средств) и процессуально-действенным (непосредственное осуществление педагогического процесса) аспектами [6]. Общепринятым является определение педагогической технологии как последовательной совокупности способов педагогического взаимодействия, гарантирующей достижение определённого результата или создающей условия для его достижения.

Педагогические технологии должны отвечать требованиям соответствия: целям и задачам, принципам и содержанию образовательного процесса; половозрастным особенностям и уровню развития обучающихся, потребностям и интересам участников образовательного процесса; специфике педагогической ситуации; сообразность индивидуальности педагога и др.

Все процессы, составляющие технологию, сами могут рассматриваться как технологии. Поэтому выделяют технологии: целеполагания, педагогической диагностики, конструирования педагогического процесса, осуществления педагогического процесса, управления, педагогического анализа, педагогической рефлексии и др.

В исследуемом нами контексте мы выделяем *технологию организации адаптивной образовательной среды для детей с РАС*, рассматривая ее с позиции указанных аспектов



образовательных технологий. Образовательная среда определяется исследователями как совокупность локальных сред, обеспечивающих ребенку познание и развитие, основными элементами которой являются средовые ресурсы, представленные в виде средовых влияний или средовых условий. Организация адаптивной образовательной среды для детей с РАС предполагает специально создаваемые и поддерживаемые педагогом условия, которые делают образовательную среду управляемой (т.е. адаптированной) к потребностям и возможностям ребенка и, одновременно, приспособляющей (т.е. адаптирующей) самого ребенка к окружающей действительности [3].

*Цель* технологии организации адаптивной образовательной среды для детей с РАС – создание оптимальных условий для максимально эффективного включения в образовательный процесс и раскрытия потенциальных возможностей детей с РАС с учетом их образовательных потребностей и индивидуальных способностей.

*Методологическая основа* данной технологии отражает современное видение коррекционно-педагогической помощи детям с РАС и базируется на антропоцентрическом, целостно-системном, коррекционно-развивающем и компетентностном научных подходах.

Все компоненты данной технологии взаимосвязаны и соответствуют потребностям ребенка с РАС, реализация их позволит создавать условия для самоактуализации, саморазвития обучающихся с РАС, раскрытия творческих потенциалов педагогических работников. *Содержательная часть* данной технологии раскрывается в последовательной реализации следующих направлений:

1) *обеспечение положительной эмоциогенной обстановки*, что создается за счет: а) обязательной предварительной беседы с родителями (законными представителями) с целью изучения особых потребностей и специфики развития конкретного ребенка (как он реагирует в стрессовой ситуации, умеет ли сам пользоваться туалетом, какие действия и игрушки (предметы) любит, что может его быстро успокоить и др.); б) позитивно установленного первого эмоционального контакта с ребенком с РАС с учетом ряда правил; в) использования режима положительного эмоционального комментирования взрослыми происходящего в жизни ребенка с РАС;

2) *визуализация пространства* учреждения образования с четким разделением на зоны по видам деятельности и обозначением визуальных и материальных границ пространственных зон, маркирование зон с помощью табличек (картинок, реальных предметов);

3) *визуализация времени* через наглядно представленные последовательности событий во времени, происходящие с конкретным ребенком: расписание учебных занятий в течение дня с обозначением каждого занятия специальными картинками и фотографией преподавателя; расписание основных событий в течение недели (месяца, года), происходящих с ребенком с РАС;

4) *особая организация рабочего места* для ребенка с РАС, для чего на столе (парте) делается разметка: маркируются места размещения тетради, книги, ручки, карандаша, линейки, используется контрастная обводка или обозначение контуров этих предметов; минимизируется количество раздражителей в классе (например, с использованием шумопоглощающих наушников);

5) *маркировка учебных принадлежностей* при помощи маркеров (сигнальных опор), разных по цвету, форме, материалу. Так маркируются учебники и соответствующие им тетради (например, маркерами оранжевого цвета обозначают учебники и тетради по

математике, зеленого – по русскому языку), личные вещи ребенка, мебель, разделы в учебниках, учебные принадлежности и др.;

б) *создание релаксационной зоны отдыха*, «уголка уединения» с обеспечением открытого доступа ребенка к ресурсному обеспечению этой зоны, например, к «релаксационному душу», сухому бассейну, «релаксационной корзине» с маленькими предметами (сенсорными игрушками, прищепками, веревочками, мячиками и др.);

7) *использование дополнительного адаптационного оборудования* для детей с РАС, такого как парты с перегородками (съемные ширмы); утяжелители (сенсорные жилеты, шарфы, утяжелители на плечи); приспособления для жевания; массажные мячики и терапевтические щетки, вибрирующие тактильные варежки; наклонные доски для письма; таймеры; балансировочные подушки; мягкие пuffy и др.;

8) *тщательный подбор программно-методического обеспечения* и дидактического материала;

9) *адекватное медико-психолого-педагогическое сопровождение* с привлечением воспитателя, осуществляющего персональное сопровождение ребенка с РАС (при необходимости).

Для организации благоприятной и способствующей развитию ребенка адаптивной образовательной среды (в семье, в учреждении), необходимо учитывать специфические особенности детского развития, обусловленные наличием аутистических нарушений. Адаптивная образовательная среда в процессе пролонгированной работы с ребенком с аутизмом видоизменяется, условно подразделяясь на *три стадии* [3].

На начальной, *первой стадии* ребенок занимается с педагогом строго индивидуально. Для занятий выделяется небольшое ограниченное пространство с минимизацией внешних раздражителей (за ширмой, кабинкой, в отдельной небольшой комнате и т.д.) с целью фокусирования и направления в нужное русло детского внимания.

На *второй стадии* ребенок приобщается к частично-ограниченной совместной деятельности (с одним – тремя детьми) при индивидуализации ее дидактических средств, приспособлений и создании условий для самовыражения.

На *третьей стадии* адаптивная образовательная среда видоизменяется и конструируется таким образом, чтобы помочь ребенку войти в коллективную деятельность при умелом психолого-педагогическом сопровождении.

Как показывает информационный поиск, образовательная среда включает следующие средовые ресурсы, в зависимости от ее основных сфер: предметные, пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические. Учитывая указанные группы средовых ресурсов, реализация технологии организации адаптивной образовательной среды для детей с РАС происходит с опорой на [3]:

– *предметные ресурсы*, в качестве которых выступают специально подобранные дидактические средства, игрушки, предметы, не вызывающие у детей негатива или страха; специальная организация учебного помещения с обязательным наличием зон уединения; адресное программно-методическое обеспечение, ориентированное на детей данной категории;

– *пространственные ресурсы*, в данном контексте рассматривается особая организация микропространства (рабочего поля и рабочего места);

– *организационно-смысловые ресурсы*, которые отвечают требованиям индивидуализации и визуализации и представляют собой режимы временной и пространственной организации жизни ребенка с аутизмом. Использование визуализация времени и пространства в процессе коррекционно-педагогической помощи помогает детям с РАС устанавливать причинно-следственные связи между отдельно происходящими событиями и явлениями жизни. Пространственно-временная организация представляет собой осмысленное освоение пространства, осознание сложившегося порядка и временной перспективы происходящего, что позволяет детям уменьшить зависимость от случайных впечатлений;

– *социально-психологические ресурсы*, в качестве которых можно рассматривать: создание положительной эмоциогенной среды вокруг ребенка, чему способствует режим положительного эмоционального комментирования взрослым происходящих событий; поддерживающее психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС и процесс взаимодействия детей со значимыми взрослыми (родными, педагогами).

Осуществляя выбор любой образовательной технологии, педагогу важно учитывать возможности данной технологии в разрешении имеющихся противоречий педагогической практики; определять соответствие технологии тенденциям развития общества и образования; вычленять целевую направленность, содержательную специфику, ресурсную обеспеченность применения технологии; соотносить адекватность технологии личным ценностным предпочтениям, собственным возможностям и готовности овладеть технологией; понимать соответствие технологии возрасту и возможностям обучающихся; синхронизировать соответствие технологии программе развития учреждения образования.

Считаем, что системное применение рассмотренной технологии организации адаптивной образовательной среды для детей с РАС в педагогической практике продемонстрирует ее эффективность и позволит активизировать современные процессы социализации и адаптации данной категории детей. Критериями оценки качества данной технологии можно считать ее воспроизводимость в разных условиях, успешность деятельности обучающихся с РАС в процессе реализации указанной технологии и позитивную оценку со стороны педагогических работников, родителей (значимых взрослых) и других участников образовательного процесса.

#### **Список использованной литературы**

1. Аутизм и расстройства аутистического спектра : диагностика и коррекционная помощь : учебник для вузов / О. С. Никольская [и др.] ; ответственный редактор О. С. Никольская. – М. : Изд-во Юрайт, 2023. – 295 с.
2. Ковалец, И. В. Аутизм / И. В. Ковалец // Белорусская педагогическая энциклопедия (в двух томах). – Том 1: А – М. – Минск : «Адукацыя і выхаванне», 2015. – С. 152–153.
3. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом) : пособие для педагогов / И. В. Ковалец [и др.] ; под ред. И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. – 2-е изд. – Минск : Народная асвета, 2017. – 159 с.
4. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь. (Информационный бюллетень). – Выпуск № 24. – Минск, 2023. – 105 с.
5. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / А. В. Хаустов [и др.] ; под общ. ред. А. В. Хаустова. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

## **ДИАГНОСТИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РАЗДЕЛА «ПРИРОДА И ЧЕЛОВЕК»)**

**Аннотация.** В статье анализируется актуальная проблема оценки экологической грамотности учащихся с особенностями психофизического развития на основе компетентностного подхода на первой ступени общего среднего образования в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** экологическая грамотность, учащиеся с особенностями психофизического развития, компетентностный подход, инклюзия.

**Kolyada O.P.**

## **DIAGNOSIS OF ENVIRONMENTAL LITERACY OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION (BASED ON THE MATERIAL OF THE SECTION “NATURE AND MAN”)**

**Abstract.** The article analyzes the current problem of assessing environmental literacy of students with special needs of psychophysical development on the basis of a competency-based approach at the first stage of general secondary education in the conditions of inclusive education.

**Keywords:** environmental literacy, students with special needs, competency-based approach, inclusion.

Формирование экологической грамотности – одна из актуальных задач образования учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), это обусловлено и необходимостью учета специальных образовательных потребностей для формирования компетенций, позволяющих обучающимся выбирать рациональный способ решения жизненных и проблемных ситуаций в условиях расширения социальной и образовательной практики.

В современных исследованиях экологическая грамотность выделяется как компонент функциональной грамотности, неотъемлемая часть обучения каждого человека, обеспечивающая собственную безопасность на бытовом уровне. Исследователи уточняют, что это не просто знакомство с природным окружением, а формирование субъектного восприятия природных объектов, развитие экологически целесообразных стратегий поведения, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью [1; 2]. А.С. Обухов предлагает рассматривать экологическую грамотность как способность анализировать, рассуждать и эффективно осуществлять постановку, решение и интерпретацию задач в повседневной жизни в области экологии и природопользования [4]. Относительно лиц с ОПФР мы исходим из понимания экологической грамотности как способности и готовности эффективно осуществлять решение задач в повседневной жизни в области экологии и природопользования, формирующие экологически целесообразное

поведение с учетом барьеров жизнедеятельности и особых образовательных потребностей обучающихся [3].

Использование диагностического материала при оценке экологической грамотности с учетом особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР выражается в индивидуализации и дифференциации предъявления опросников (предъявлении заданий опросника в устной или письменной форме с использованием реалистичной наглядности, использование разного размера шрифта опросника, изменение многозвенной инструкции (упрощение, деление на части)), обеспечении особой пространственной и временной организации образовательной среды в процессе диагностики (увеличении времени на ответ, нахождении педагогического работника на комфортном для ребенка расстоянии), обеспечении доступности содержания и возможности ответов учащихся (варьирование формулировки инструкции и задания, использование вербальных и невербальных средств для ответов: предлагаемые в вопросах понятия могут иллюстрироваться наглядно, предполагается использование символов «зеленая птичка» – правильный ответ и «красный крестик» – неправильный ответ). Так, например, если ребенок с нарушением функции опорно-двигательного аппарата не может обвести слово при ответе, предполагается адаптированное использование опросника, допускается использовать планшет с сенсорным экраном или фиксировать устные ответы: «Согласен – не согласен, «Да – Нет»», а также указание пальцем или ручкой на правильный, по мнению ребенка, ответ или использовать улыбающийся или грустный смайлик для ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Внедрение компетентного подхода – это важное условие повышения качества образования лиц с ОПФР. Применительно к проблеме развития экологической грамотности лиц с ОПФР такой подход подразумевает формирование 4К как способности решать практические (стандартные и не стандартные) задачи в повседневной жизни на доступном уровне и доступными средствами.

Диагностика экологической грамотности с позиции компетентного подхода предполагает насыщение содержания диагностических заданий (опросников) и фиксацию результатов с учетом 4К, которым относятся: 1К – критическое мышление; 2К – креативное мышление; 3К – кооперация; 4К – коммуникация. Таким образом, при оценке результатов выполнения ребенком с ОПФР диагностических заданий для каждого уровня выделены характеристики, относящиеся к характеристике каждой из 4К.

Выполнение каждого задания оценивается тремя баллами: 0 – не выполняет, 1 – выполняет с ошибками, 2 – выполняет правильно. В зависимости от количества набранных баллов каждым обучающимся нами выделено три уровня оценки результатов диагностики экологической грамотности (на материале раздела «Природа и человек»:

низкий уровень (от 0 до 8 баллов):

- понимание и применение экологических знаний компонента «Природа и человек» отсутствует или резко ограничено;
- не устанавливает взаимосвязи между природой и человеком, понимание значения природы в жизни человека отрицательное и положительное воздействие человека на природу, меры по охране природы ограничены;
- оценка экологических ситуаций и решение доступных экологических проблем в повседневной жизни путем личного активного участия не доступны; понимание социальных правил поведения ограничено и реализуется без адекватного контроля;

– использует категориальный аппарат по проблемам разделов «Неживая природа и человек», «Живая природа и человек» обедненно в процессе общения со сверстниками и взрослыми в отдельных ситуации коммуникации, выражает прагматичное отношение к природе, используя для этого значительно ограниченные средства коммуникации;

средний уровень (от 9 до 18 баллов):

– применение экологических знаний обеднено, но проявляется интерес к природным явлениям и живым организмам;

– взаимосвязи между природой и человеком, его значение в жизни человека устанавливаются избирательно;

– готовность к соблюдению правил безопасного поведения недостаточна, оценка экологических ситуаций и решение доступных экологических проблем в повседневной жизни путем личного активного участия выполняется фрагментарно;

– демонстрирует готовность к соблюдению отдельных социальных правил поведения со сверстниками и взрослыми, учет ситуации коммуникации в процессе общения демонстрирует не стабильно;

высокий уровень (от 9 до 12 баллов):

– понимает и демонстрирует готовность к применению на практике экологических знаний по разделам «Неживая природа и человек», «Живая природа и человек», анализируя, обобщая их; владеет системой экологических умений и навыков, решает практические задачи с позиции экологически обоснованного отношения ко всему живому;

– оценивает взаимозависимость между природой и человеком: ее значение в жизни человека, отрицательное и положительное воздействие человека на природу, меры по охране природы, преобразует знания из разных предметных областей на основе межпредметных связей, на оптимальном уровне сложности и в доступной форме;

– демонстрирует готовность к сотрудничеству с разными людьми для решения доступных проблем разделов «Неживая природа и человек», «Живая природа и человек»; проявляет навыки взаимопонимания, продуктивной коммуникации в разных формах, позволяющие соблюдать правила безопасного поведения, обсуждать, оценивать экологические ситуации, решать доступные экологические проблемы в повседневной жизни путем личного активного участия;

– правильно актуализирует и использует категориальный аппарат по проблемам разделов «Неживая природа и человек», «Живая природа и человек» в процессе общения со сверстниками и взрослыми с учетом ситуации коммуникации, соблюдает социальные правила поведения; выражает эмоционально-ценностное отношение к природе: к растительному и животному миру, понимает его ценность, проявляет устойчивый интерес, используя для этого доступные средства коммуникации.

Таким образом, диагностика экологической грамотности, представленная на материале раздела «Природа и человек», выполнена с учетом современных подходов к формированию функциональной грамотности, содержательно и процессуально структурирована с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

#### **Список использованной литературы**

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Интер-Диалект+, 1997. – 697 с.

2. Гаврилюк, В. В. Функциональная неграмотность в условиях перехода к информационному обществу / В. В. Гаврилюк, Г. Г. Сорокин, Ш. Ф. Фарахутдинов. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2009. – 244 с.

3. Коляда, О. П. Современные подходы к диагностике экологической грамотности лиц с ОПФР с позиции компетентностного подхода / О. П. Коляда // Психология, дошкольная и специальная педагогика в условиях международного сотрудничества и интеграции: сб. науч.-метод. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т. Н. Семенова [и др.]. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 459–461.

4. Обухов, А. С. Развитие экологической грамотности и экологически-ответственного поведения у обучающихся 5–11 классов в рамках реализации в дополнительных общеобразовательных программах, в том числе для зачета результатов обучения по ним при освоении основных общеобразовательных программ по индивидуальному учебному плану [Электронный ресурс] / А. С. Обухов. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/ds/talis>. – Дата доступа: 10.03.2023.

УДК 376.1

**Кузнецова Т.В., Маратканова А.В.**

## **РАЗВИТИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития общеучебных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В качестве вспомогательного средства коррекционной работы предлагается конструкторская деятельность, которая используется как способ мотивации и визуализации осуществляемой дошкольниками совместной деятельности.

**Ключевые слова:** общеучебные навыки, задержка психического развития, конструирование, организационные навыки, учебно-информационные навыки, познавательные навыки.

**Kuznetsova T.V., Maratkanova A.V.**

## **DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATIONAL SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

**Abstract.** The article deals with the problem of the development of general educational skills in older preschool children with mental retardation. As an auxiliary means of correctional work, design activity is proposed, which is used as a way of motivating and visualizing the joint activities carried out by preschoolers.

**Keywords:** general educational skills, mental retardation, design, organizational skills, educational and informational skills, cognitive skills

На современном этапе развития дошкольного образования отмечается изменение его приоритетов, это связано с возникновением новых требований к содержанию, условиям и планируемым результатам начального общего образования. Поэтому необходимо уже на базе дошкольной образовательной организации формировать и развивать «общеучебные навыки», что в дальнейшем будет способствовать успешному освоению ребёнком учебной деятельности.

В исследовании Д.В. Татьянченко общеучебные навыки понимаются в качестве универсальных, используемых как способ, позволяющий получать и применять знания, то есть они рассматриваются как навыки, которые становятся операциями для выполнения учебных действий, используемых в обучении и в повседневной жизни [56].

Общеучебные навыки классифицируются на основании нескольких критериев: в соответствии с уровнем познавательной самостоятельности [12], в соответствии с характером

[11] и компонентами учебной деятельности [10], основываясь на наиболее значимых сторонах учебно-познавательной деятельности [9].

Согласно исследованиям, проведенным Ю.К. Бабанским, В.В. Давыдовым [6], Н.И. Запорожцем, А.В. Усовой развивающее дошкольное образование должно быть направлено на то, чтобы создать универсальные психологические предпосылки к овладению так называемыми общеучебными навыками, которые позволят детям выделять существенные связи и отношения между явлениями и фактами окружающего мира и организовывать познавательную деятельность.

Н.В. Виноградовой [4] представлена следующая систематизация общеучебных навыков:

– учебно-организационные навыки: воспроизводить задание по образцу; учиться планировать действия; понимать последовательность действий, предъявляемых по индивидуальному и коллективному выполнению учебной задачи; осознавать способы выполнения действия; сравнивать полученные результаты с учебной задачей, с планом ее реализации; контролировать свои действия в соответствии с образцом.

– учебно-информационные навыки (навыки работать с устными текстами:

а) воспринимать на слух небольшую сказку, рассказ; рассказывать, о чем слушали: давать простейшую оценку прослушанному; составлять простой план устного текста;

б) пересказывать содержание небольшого рассказа, сказки; составлять связный текст на основе картинки (иллюстрации) или вопросов воспитателя; давать простейшее описание одного, двух растений, животных;

– познавательные навыки: интеллектуальные навыки (классификация; анализ; сравнение; обобщение); навыки моделирующей деятельности: понимать смысл наглядных моделей (схемы, чертежи, планы, графики), самостоятельно их создавать и использовать; перцептивные навыки (использовать сенсорные эталоны для того, чтобы проводить наблюдение и на их основе делать определенные выводы).

У детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) данные навыки по ряду причин не развиваются в полной мере, так как ЗПР – это особый тип психического развития ребёнка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов.

В процессе обучения дети с ЗПР испытывают трудности в усвоении программного материала, они зачастую не готовы к школьному обучению. Недостаточное развитие общеучебных навыков негативно влияет на обучение таких детей и им необходима своевременная коррекционная помощь.

Л.С. Выготский [5] подчеркивал, что единственным способом компенсировать нарушения детей с ЗПР является целенаправленное коррекционное обучение, при этом особое внимание должно уделяться поддержанию высокого уровня мотивации детей к образовательному процессу.

И.В. Андрусева [1], А.И. Ботух [3] и др. рекомендуют использовать лево-конструирование как эффективное средство развития общеучебных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР так как оно позволяет осуществлять развитие концентрации внимания, повышает гибкость мышления, развивает мелкую моторику, навыки планирования деятельности, самоконтроля и самостоятельности.



В процессе конструктивной деятельности педагог, опираясь на непроизвольное внимание детей, активизирует их познавательную деятельность, совершенствует сенсорно-тактильную и моторную сферы, формирует и корригирует поведение, развивает коммуникативную функцию и интерес к обучению. Особенность использования в коррекционной работе конструирования из предметов «LEGO» детьми с ЗПР заключается в том, что дети занимаются этой деятельностью с удовольствием, коррекционная работа осуществляется в игровой форме.

Конструирование очень сильно влияет на чувственное и интеллектуальное развитие ребенка. Благодаря конструированию дети определяют схожесть предмета с другими, учатся определять отличительные свойства, учатся соизмерять между собой высоту, длину и ширину предметов, обучаются решению конструкторских задач, у них развивается образное и пространственное мышление, они учатся определять пространственное положение предметов и мысленно менять их положение относительно друг друга.

Лего-конструктор не является основным способом коррекционного воздействия и должен использоваться в совокупности с другими методами коррекционной работы с детьми. Поэтому при разработке программы мы опирались на направления и теоретические принципы коррекционно-педагогической работы с детьми выделенные У.В. Ульяновской [11], которые направлены на развитие общеучебных навыков у детей с ЗПР, как вспомогательное средство, усиливающее данную работу, мы использовали материалы Т.В. Лусс [8]. Содержание этапов коррекционной работы представлено следующими этапами.

**Первый этап – подготовительный** – направлен на развитие навыков приема и переработки информации по параметрам объема и точности.

Направления коррекционной работы на первом этапе:

- развитие пространственного восприятия, сенсорных эталонов;
- развитие произвольности внимания;
- развитие навыков саморегуляции поведения;
- развитие способности взаимодействовать в процессе совместной деятельности

Лего-конструирования на первом этапе было использовано: для развития сенсорных эталонов (цвет, форма, размер); для знакомства с планом сборки деталей и выполнение заданий в парах; для выполнения игровые задания на сравнение, сопоставление деталей конструктора и выполнение элементарных сборок.

На первом этапе – подготовительном, осуществлялась работа по развитию навыков приема и переработки информации по параметрам объема и точности. На данном этапе проводилось знакомство с основными элементами лего-конструктора, развитие сенсорных эталонов (цвет, форма, размер), знакомство с планом сборки деталей и выполнение заданий в парах. В рамках данной работы осуществлялось конструирование простых объектов по образцу.

В качестве основных задач выступала работа по закреплению знаний о формах, цвете и размере деталей предметов, развивалась зрительно-моторная координация, мелкая моторика, коммуникативные навыки, внимание и наблюдательность.

**Второй этап – основной** – направлен на развитие умения планировать и осуществлять предметно-практическую и познавательную деятельность с опорой на зрительный план.

Направления коррекционной работы на втором этапе:

- развитие умения планировать деятельность и осуществлять самоконтроль по эталону;
- развитие зрительно-моторной координации,

– развитие навыков совместной деятельности

На втором этапе продолжалась работа по совершенствованию умения работать с лего-конструктором по совместно составленному плану; для выполнения заданий в группах (конструирование по замыслу, условиям, схемам и чертежам); для коллективной оценки результатов конструкторской деятельности по эталону.

На данном этапе коррекционной работы осуществлялось развитие умения планировать и осуществлять конструкторскую деятельность с опорой на зрительный план, развитие произвольности внимания и саморегуляции интеллектуальной деятельности.

Развитие навыков работать по алгоритму в процессе конструирования было реализовано в проектной деятельности. В качестве основных задач данного этапа выступала работа по закреплению знаний о формах, величинах и деталях предметов, развивалась зрительно-моторная координация, мелкая моторика, навыки планирования и самоконтроля деятельности в процессе конструирования.

Для развития навыка воспроизводить предложенный алгоритм все использованные схемы конструирования содержали наглядный материал, детям демонстрировалась основная последовательность действий, что позволяло детям на основании примера осуществлять собственную деятельность. Для закрепления навыка оценить результаты своей работы дети должны были сравнить итоговый результат с наглядным и выявить сходства и различия.

Для развития организационных общеучебных навыков (навык планирования работы, навык задавания уточняющих вопросов, навык выполнения задания в соответствии с планом, навык завершения задания, навык контрольно-оценочной деятельности, навык оказания и принятия помощи) упражнения строились по общему принципу: детям демонстрировалась презентация с изображениями растений растительного мира, которая сопровождалась кратким рассказом о растениях. Затем дети должны были изготовить конструкцию («Лесной заповедник») в условиях коллективной работы. Сначала дети с помощью взрослого планировали свою работу в группах, распределяли индивидуальные задания (сложить из конструктора конкретный участок заповедника, выстроить фигуру выбранного животного и т.п.), далее на листах бумаги при помощи акварельных красок дети готовили «общий фон» декораций, а затем из лего-конструктора конструировали растения по образцу, чтобы заполнить общий заповедник. По итогам занятия проводилась коллективная беседа, в ходе которой дети делились впечатлениями и полученными знаниями, оценивали результаты совместной деятельности.

Ролевые игры позволяли формировать коммуникативные общеучебные навыки (навык изложения собственных мыслей, навык ведения диалога, навык взаимодействия в группе, навык соблюдения правил общения) за счет постоянного участия в групповой деятельности, своевременной помощи в решении конфликтных ситуаций.

**Третий этап – заключительный** – направлен на применение общеучебных навыков в самостоятельной творческой деятельности.

Направления коррекционной работы на третьем этапе:

- развитие навыков самостоятельной творческой деятельности;
- развитие навыков группового взаимодействия в процессе выполнения творческих заданий.

На данном этапе лего-конструирование было использовано для выполнения творческих поделок из конструктора по самостоятельному замыслу; для самооценки результатов

конструкторской деятельности по эталону; для выполнения поделок в группе в процессе реализации сюжетно-ролевой игры по мотивам сказок.

Кроме того, на занятиях дети сами придумывали сюжетную игру на предложенную тему («Магазин», «Школа», «Зоопарк»). В соответствии с выбранными темами дети изготавливали из лего-конструктора предметы, которые необходимы были им для участия в игре и минимальные декорации, затем разворачивался сюжет игры.

Для развития коммуникативных общеучебных навыков использовалось групповое конструирование в процессе реализации сюжетно-ролевой игры. Детям выдавалось дополнительное задание дополнить постройку при помощи методов творческой деятельности (изобразительная деятельность, лепка, аппликация).

Благодаря проведенной работе дети обучились планированию, осуществлению и оценке результатов конструирования и творческой деятельности.

Анализ результатов коррекционной работы в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования констатировал положительную динамику по всем обследуемым параметрам. Коэффициент прироста по показателю «интеллектуальные общеучебные навыки» составил 21 %, по показателю «организационные общеучебные навыки» составил 29 %, по показателю «коммуникативные общеучебные навыки» составил 25 %, по показателю «самоконтроль и произвольное запоминание» составил 14 %, по показателю «мыслительные операции» составил 11 %.

Таким образом, для развития у детей с ЗПР общеучебных навыков была организована специальная коррекционная работа, направленная на обучение детей восприятию и переработке доступной информации для осуществления совместной предметно-манипулятивной, игровой и творческой деятельности, с применением лего-конструирования, а также навыкам её планирования и самоконтроля.

#### **Список использованной литературы**

1. Андрусева, И. В. Особенности формирования общеучебных умений у младших школьников с задержкой психического развития / И. В. Андрусева, А. В. Белопасцева // Энигма. – 2020. – № 28–2. – С. 96–99.
2. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 2002. – 118 с.
3. Ботух, А. И. Развитие социально-коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста на занятиях по лего-конструированию / А. И. Ботух, С. Н. Фортыгина // Интеллектуальный и научный потенциал XXI века: сб. науч. тр. – Уфа: Аэтерна, – 2016. – С. 30–32.
4. Виноградова, Н. В. О соотношении предметных, общеучебных и универсальных умений в содержании начального образования / Н. В. Виноградова // Иностранный язык в школе. – 2008. – № 4. – С. 11.
5. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 136 с.
6. Давыдов, В. В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени / В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1997. – № 1 – С. 3–18.
7. Запорожец, А. В. Развитие общения у дошкольников / А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1974. – 288 с.
8. Лусс, Т. В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО / Т. В. Лусс. – М. : ВЛАДОС, - 2003. – 104 с.

9. Лошкарева, Н. А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников: Метод. рекомендации / Н. А. Лошкарева. – М. : МГПИ, 1982. – 88 с.
10. Татьянченко, Д. В. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 42–55.
11. Ульenkова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / У. В. Ульenkова, О. В. Лебедева. – М. : «Академия», 2002. – 176 с.
12. Усова, А. В. Формирование у учащихся общеучебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

УДК 37.091.64:611.84 (045)

Лешуков А.С., Цыбинова В.С., Усова З.М.

## ОПЫТ АДАПТАЦИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

**Аннотация.** В данной статье раскрыты особенности развития инклюзивного высшего образования в регионах Российской Федерации. Представлены виды и средства адаптирования процесса обучения студентов с тяжелым нарушением зрения. Описаны процесс и результаты проектной деятельности по адаптированию учебных материалов для студентов с тотальным нарушением зрения. Представлена памятка на тему: «Как адаптировать учебные материалы и пособия для слепых студентов».

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, тифлотехника, адаптирование учебных материалов, памятка, шрифт Брайля.

Leshukov A.S., Tsybinova V.S., Usova Z.M.

## EXPERIENCE IN ADAPTING EDUCATIONAL MATERIALS FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

**Abstract.** This article reveals the features of the development of inclusive higher education in the regions of the Russian Federation. The types and means of adapting the learning process of students with severe visual impairment are presented. The process and results of project activities for the adaptation of educational materials for students with total visual impairment are described. A memo on the topic "How to adapt educational materials and manuals for blind students" is presented.

**Keywords:** inclusive education, typhlotronics, adaptation of educational materials, memo, Braille.

Согласно Конституции Российской Федерации и Федеральному закону «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ в стране достаточное внимание уделяется получению высшего образования, в том числе и студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья. В связи с ежегодным увеличением количества поступающих с особыми образовательными потребностями в высшие учебные заведения, развитие инклюзивного образования продолжает быть актуальным [6].

Е.Н. Буслаева в своей статье об особенностях получения высшего образования студентами с нарушениями зрения утверждает, что при поступлении в высшие учебные заведения студенты сталкиваются со страхом непринятия их в группе и страхом неспособности или сложности обучения. Автор утверждает, что задача вузов в данном случае создать специальные условия обучения для успешного освоения образовательных программ и дальнейшего трудоустройства. В пример создания таких условий автор приводит различные виды тифлотехники: видеоувеличители, принтеры и портативные дисплей-клавиатуры

Брайля. Также автор упоминает необходимость развития условий безбарьерной среды вуза: наличие поручней, объемных вывесок, напечатанных рельефно-точечным шрифтом Брайля, рельефное покрытие пола. Данные средства значительно облегчают процесс получения образования такими студентами и являются сферой, которую необходимо развивать во всех вузах страны [1].

Помимо создания адаптивных условий, активно разрабатываются и применяются различные средства адаптирования учебных материалов, такие как аудиофайлы, тексты, напечатанные рельефно-точечным шрифтом Брайля, электронные тексты и др.

Так, например, на факультете информационных технологий, ФГБОУ ВО МГППУ г. Москвы, студенты и преподаватели предлагают использовать для обучения студентов с тяжелыми нарушениями зрения DAISY-книги. Это учебно-графические материалы, которые совмещают в себе аудиозаписи и текстовую информацию, где помогают быстро и легко сориентировать студента в поиске конкретной информации из учебника. В данном рельефно-графическом пособии все изображения преобразуются в рельефную графику при помощи специального принтера Emprint или термомашины PIAF. Данная разработка достаточна удобна в использовании и является перспективной формой адаптирования учебных материалов других студентов [5].

На данный момент одним из достижений в стране является открытие ресурсных центров инклюзивного образования на базах высших учебных заведений, где хранится и эксплуатируется специальное техническое обеспечение адаптирования учебных материалов, а также работают специалисты, помогающие студентам облегчить задачу приобретения и усвоения новой информации в рамках их образовательной программы. Распространению и развитию таких центров активно способствует интернет-портал «Инклюзивное образование», целью которого является информационная и методическая поддержка инклюзивного высшего образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. С данным порталом сотрудничают около 640 вузов Российской Федерации, а также создано около 20 ресурсных центров во всех регионах России [4].

В интеллектуальном центре научной библиотеки Северного (Арктического) Федерального университета им. М.В. Ломоносова расположена лаборатория психолого-педагогического сопровождения Ресурсного центра инклюзивного образования, который оснащён тифлотехникой, включающей лупы, видеоувеличители, тифлокомпьютер, тифлопринтер, брайлевские дисплеи, читающую и сканирующую машину, портативный тифлоплеер [3]. Несмотря на наличие инновационного оборудования, возникает проблема в обеспечении студентов адаптированными учебниками для освоения образовательных программ. Поэтому для решения данной проблемы студентами кафедры специальной педагогики и психологии была предложена идея создания адаптированного учебного пособия. Которое поможет незрячим студентам облегчить процесс самостоятельного изучения и успешного освоения образовательной программы, в рамках практической дисциплины Немецкого языка.

В САФУ была организована проектная и учебно-исследовательская работа по адаптации учебных материалов для студентов с тяжелым нарушением зрения. С этой целью в лаборатории психолого-педагогического сопровождения на базе Ресурсного центра инклюзивного образования в 2023 году был реализован студенческий проект «Знания на ощупь», который предполагает адаптацию учебника рельефно-точечным шрифтом Брайля для студентов с тяжелыми нарушениями зрения. Данное учебное пособие позволяет решить

проблему осваивания студентами с нарушенным зрением теоретических основ изучаемых дисциплин.

Во время разработки проекта была предложена идея создания памятки на тему: «Как адаптировать учебные материалы и пособия» с целью информирования и распространения технологии адаптации учебных материалов для преподавателей, обучающихся тотально незрячих студентов в рамках освоения различных дисциплин. Данная памятка представляет собой алгоритм по адаптации учебных материалов на рельефно-точечный шрифт Брайля с целью изучения процесса редактирования учебных материалов для дальнейшей печати на тифлопринтере.

В проектную группу были включены студенты с нарушениями зрения, получающие высшее профессиональное образование, преподаватели кафедры специальной педагогики и психологии САФУ им. М. В. Ломоносова, студенты 3 курса, обучающиеся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование профиль «Логопедия»

Для реализации задач использовалась материально-техническая база лаборатории психолого-педагогического сопровождения Ресурсного центра инклюзивного образования САФУ:

- программное обеспечение The Duxbury Braille Translator для адаптации текста на рельефно-точечный шрифт Брайля;

- тифлопринтер и бумага.

В том числе использовались учебные материалы по немецкому языку кафедры немецкой и французской филологии.

Практическая работа в рамках реализации проекта включала 5 этапов. Каждый этап заключал в себе следующие задачи и промежуточные итоги:

1 этап. Постановка проблемы.

Организация деловой встречи студентов САФУ с преподавателями и студентами инклюзивных групп с целью выявления актуальных вопросов и трудностей в процессе обучения студентов с тяжелыми нарушениями зрения. По итогу встречи была выявлена проблема нехватки адаптированных учебников для освоения образовательных программ и проблема сложности работы преподавателей в инклюзивных группах.

2 этап. Выдвижение гипотез – путей решения проблемы.

Для решения проблемы была проведена деловая встреча с использованием метода SWOT-анализа. На основе полученных данных из множества способов адаптации учебных пособий был выбран вариант перевода текста учебника на рельефно-точечный шрифт Брайля. Адаптированное учебное пособие для студентов инклюзивных групп будет включать в себя: оглавление, задания по темам учебника, терминологический словарь по темам, а также контрольные тесты. Дополнительно было принято решение разработать памятку с алгоритмом для преподавателей на тему: «Как адаптировать учебные материалы и пособия для незрячих студентов».

3 этап. Сбор информации.

Для осуществления сбора информации о видах тифлотехники, технологиях редактирования текстов и особенностях печати на рельефно-точечном шрифте Брайля была организована экскурсия в Архангельскую областную специальную библиотеку для слепых и в лабораторию психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в Ресурсном центре САФУ.

4 этап. Изготовление продукта.

После сбора теоретических данных была организована практическая работа по созданию адаптированного учебного пособия по немецкому языку 2 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование профиль «Иностранный язык (первый язык)» и «Иностранный язык (второй язык)» при помощи рельефно-точечного шрифта Брайля и памятки с алгоритмом для преподавателей. Для этого была применена программа Microsoft Office Word, где осуществлялась работа над редактированием текста учебника и созданием алгоритма. С помощью программы The Duxbury Braille Translator был осуществлён перевод текста учебника на рельефно-точечный шрифт Брайля. Заключительным этапом изготовления продукта была печать адаптированного учебного пособия на тифлопринтере и его оформление, а также печать готового алгоритма для преподавателей в лаборатории психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в Ресурсном центре САФУ.

5 этап. Презентация готового продукта.

На данном этапе была организована деловая встреча студентов САФУ с преподавателями и студентами инклюзивных групп с целью презентации готового проекта. В рамках данного мероприятия студенты с тяжелыми нарушениями зрения были ознакомлены с адаптированным учебником, а преподаватели – с алгоритмом адаптации учебных материалов, и оценили удобства использования продуктов.

Результатом проведенной работы стало повышение доступности получения высшего образования студентами с тяжелыми нарушениями зрения. А именно, создание 1 адаптированного учебного пособия по немецкому языку для студентов с тяжелыми нарушениями зрения 2 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование профиль «Иностранный язык (первый язык)» и «Иностранный язык (второй язык)».

Вторым результатом данного проекта стала памятка с алгоритмом для преподавателей на тему: «Как адаптировать учебные материалы и пособия для слепых студентов».

1) Отобрать необходимые учебные материалы.

2) При наличии учебника в электронном варианте используйте его, при отсутствии – отсканируйте учебный материал.

3) Преобразуйте учебный материал из формата PDF в формат DOC при помощи конвертера в сети Интернет.

4) Откройте конвертированный файл в программном обеспечении Microsoft Office Word.

5) Настройте параметры страницы (поля: узкие; размер бумаги: А4; колонтитулы: отсутствуют; нумерация страниц: отсутствует; разрывы: отсутствуют).

6) Настройте единый стиль текста (шрифт: Times New Roman; размер: 14; начертание: обычный; межстрочный интервал: одинарный; выравнивание: по ширине).

7) Настройте единый стиль заголовков. Используйте стиль «Заголовок 2», изменив его (шрифт: Times New Roman; размер: 14; начертание: обычный; уровень: уровень 2; межстрочный интервал: одинарный; выравнивание: по центру).

8) Исключите из текста иллюстрации, сложные символы, графики, схемы, таблицы (при необходимости преобразуйте графический материал в текстовый).

9) Преобразуйте списки в текстовый абзац с перечислением компонентов, либо можно оставить номер строчки и предложение, если от этого зависит смысл текста.

10) После того, как вы исключили весь графический материал, примените стили к основному тексту и к заголовкам.

11) Отправьте готовый документ для дальнейшего перевода и печати.

Опыт проведения данного проекта показал, насколько важно и необходимо создание адаптированных условий освоения образовательной программы для студентов с ограниченными возможностями здоровья и насколько проблема их недостаточности актуальна. Поэтому наша задача не только продолжать развивать условия инклюзивного высшего образования в САФУ в соответствии с законом №273-ФЗ «Об образовании РФ», но и делиться своими успехами в данной области с целью распространения возможностей адаптации учебных материалов среди других образовательных организаций.

#### **Список использованной литературы**

1. Бушлаева, Е. Н. Особенности организации процесса обучения студентов с нарушениями зрения / Е. Н. Бушлаева // Вестник Калужского университета. – 2022. – № 3 (56). – С. 108–111.
2. Новая учебная жизнь начинается у студентов с особыми потребностями // САФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://narfu.ru/life/news/university/336048/>. – Дата доступа: 13.10.2023.
3. Региональный ресурсный центр инклюзивного образования САФУ // Структура центра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://narfu.ru/inclusive-education/about/structure/> – Дата доступа: 13.10.2023.
4. Сеть РУМЦ и вузов-партнеров // Инклюзивное высшее образование в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://инклюзивноеобразование.рф/румц>. – Дата доступа: 13.10.2023.
5. Соколов, В. В. Инклюзивное образование студентов с нарушением зрения на факультете информационных технологий Московского государственного психолого-педагогического университета / В. В. Соколов // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 106–113.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/). – Дата доступа: 14.10.2023.



## ДИАГНОСТИКА КАК МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье обозначены нейропсихологические особенности категорий детей с речевыми нарушениями. Также проведена диагностика на определение нейропсихологического статуса у данной категории детей. Определены наиболее и наименее успешные сферы у детей с нарушениями речи.

**Ключевые слова:** нейропсихологический статус, диагностика, нарушения речи, младшие школьники.

Mardanova I.R.

## DIAGNOSTICS AS A METHOD FOR DETERMINING NEUROPSYCHOLOGICAL STATUS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

**Abstract.** The article identifies the neuropsychological characteristics of categories of children with speech disorders. Diagnostics were also carried out to determine the neuropsychological status of this category of children. The most and least successful areas for children with speech impairments have been identified.

**Keywords:** neuropsychological status, diagnostics, speech disorders, primary schoolchildren.

Проблема социального развития детей с нарушениями речи выражается в нарушении связи с окружающим социальным и предметным миром, в стереотипности и бедности социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми, что имеет отражение во всех сферах жизнедеятельности детей [1].

Одной из наиболее распространенных причин неуспешности ребенка в обучении и социальной адаптации является парциальное отставание в формировании высших психических функций, что может быть связано с функциональной недостаточностью тех или иных мозговых структур [5; 6].

Использование нейропсихологических методик дает возможность определить механизмы, лежащие в основе функциональной недостаточности, несформированности отдельных высших психических функций, изучить степень сформированности высших психических функций у детей, имеющих нарушения речи [2]. Нейропсихологический подход ставит перед собой задачу нахождения в многослойной структуре дефекта первичного патогенного фактора, служащего основой для возникновения того или иного нарушения речи [5].

Нейропсихологическое изучение подразумевает анализ причин нарушений речи, школьной неуспеваемости, которая связана с особенностями развития мозга. Оно также опирается на выявление и оценивание состояния отдельных психических функций, выделение первичных нарушений [2]. У младших школьников с нарушениями речи в структуре дефекта встречается снижение уровня развития речи наряду со снижением уровня когнитивной деятельности [3]. Чтобы выявить методы влияния на психические процессы, которые участвуют в образовании речевого дефекта, необходимо обнаружить связь между нарушениями речи и прочими сторонами психической деятельности [4]. При коррекции речевых нарушений появляется возможность влиять на психические особенности ребенка, которые непосредственно могут вызывать трудности для нормального функционирования речевой деятельности.

О том, что у большинства детей с нарушениями речи наблюдаются явные трудности в обучении, недоразвитие всех психических процессов, при сохранном интеллекте, говорит в своих исследованиях Е.М. Мастюкова. Для того, чтобы определить причины нарушения или несформированности речи, необходимо ознакомиться с состоянием познавательной сферы детей и необходимо изучить каждую психическую функцию.

По результатам проведенной диагностики определения нейропсихологического статуса был выявлен средний балл, который показывает нейропсихологический статус младших школьников с нарушениями речи. За ответы детей начислялись штрафные баллы, от 0 б., где безошибочное выполнение/понимание, до 3 б., где неверное выполнение/отказ от задания/множественные ошибки и т.д.

На основе полученных данных при исследовании наиболее успешной сферой для детей с нарушениями речи является сфера «Общая характеристика» (0,38 б.), в целом у детей с нарушениями речи наблюдаются недостаточные знания в сфере общих сведений (затруднения в назывании даты рождения, имени, отчества и места работы родителей).

В то время как наименее успешной является сфера «Исследование памяти» (1,11 б.): у детей отмечается низкая продуктивность запоминания в процессе заучивания, низкая устойчивость следов памяти, им трудно запоминать слова при предъявлении, большие трудности вызвала проба «отсроченное воспроизведение», у детей снижался объем отсроченного воспроизведения на несколько элементов по сравнению с возрастным нормативом.

Так же успешной является сфера «Исследование гнозиса» (0,41 б.), ошибки отсутствовали в пробе «буквенный гнозис» и «стереогноз». Больше всего ошибок было обнаружено в пробе «идентификация эмоций»-ошибки были в идентификации по знаку (веселый-грустный) и по качеству (веселый-гордый), в пробе «буквенный гнозис»-у детей не полностью сформирована графема (то есть неустойчивое узнавание букв разного написания).

Менее успешной является сфера «Исследование речевых функций» (0,63 б.), наибольшие трудности возникли в пробе «понимание логико-грамматических конструкций»-у детей были многократные ошибки в понимании обратимых активных и пассивных конструкций, так же была необходима многократного повторения предъявлений. Оценивалась спонтанная речь: в силу речевого дефекта у младших школьников наблюдались изменения в просодике, для некоторых детей характерен тихий голос, неразвернутость, бедность экспрессивной речи, дефекты грамматического оформления речи. Меньше всего ошибок было допущено в пробе «понимание»-дети практически без ошибок соотносили в заданном порядке все предъявленные слова с картинками с первого предъявления.

«Исследование движений и действий» (0,77 б.), трудности возникли в пробах «реципрокная координация», «динамический праксис», «рисунок по инструкции», «условные реакции выбора» - наблюдались упрощение в двигательных пробах, упрощение рисунка, напряженность, замедленность, разведение рук в пространстве, неполное сжатие руки, симметричное выполнение движений. «Исследование нейродинамических показателей» (0,97 б.) тоже соответствует неуспешности: у детей наблюдается низкая работоспособность, истощаемость, смещение близких и далеких стимулов.

Сферу «Исследование интеллекта» (0,99 б.) так же можно отнести к наименее успешной сфере, наибольшее число ошибок было допущено в пробе «понимание смысла рассказов», «понимание смысла сюжетной картинки и серии сюжетных картинок» - практически все дети не понимали смысл сюжетной картинки или рассказа. Так же пробы «серийный счет» и

«решение задач» вызвали трудности, в решении примеров было допущено 5 и более ошибок, при решении задач необходима была развернутая подсказка исследователя на всех этапах решения задачи, либо же решение задач недоступно, это касается и проб «выведение аналогий» и «обобщение и исключение понятий».

В результате определения нейропсихологического статуса выяснили, что наиболее успешной сферой для детей с нарушениями речи является сфера «Общая характеристика». В то время, как наименее успешной является сфера «Исследование памяти»: у детей отмечается низкая продуктивность запоминания в процессе заучивания, низкая устойчивость следов памяти, им трудно запоминать слова при предъявлении. Так же выявили, что успешной является сфера «Исследование гнозиса». Менее успешной является сфера «Исследование речевых функций» в силу речевых нарушений у школьников.

#### Список использованной литературы

1. Гаврилова, Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. П. Гаврилова. – М., 2009. – 179 с.
2. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 260 с.
3. Мухина, В. С. К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психологический журнал. – 2012. – № 5. – С. 36–47.
4. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учебник для студ. дефектол. фак-тов пед. вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2008. – 140 с.
5. Bzdok, D. The neurobiology of social distance / D. Bzdok, R. I. M. Dunbar // Trends Cogn. – 2020. – Sci. 24. – P. 717–733.
6. King, G. A. Interpersonal aspects of care-giving and client outcomes: a review of the literature / G. A. King, S. M. King, P. L. Rosenbaum // Ambulatory Child Health. – 1996. – № 2 (2). – P. 151–160.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 4-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ФРАЗОВЫЙ КОНСТРУКТОР “ВРЕМЕНА ГОДА”»**

**Аннотация.** В статье представлена работа по повышению эффективности коррекционной работы по формированию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи посредством использования дидактического пособия «Фразовый конструктор “Времена года”».

**Ключевые слова:** связная речь, фразовый конструктор, мнемотаблица, пиктограмма.

**Matskevich I.V.**

## **FORMATION OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN 4-6 YEARS OLD WITH GENERAL UNDER DEVELOPMENT OF SPEECH BY THE USE OF THE DIDACTIC MANUAL «PHRASAL CONSTRUCTOR “SEASONS”»**

**Abstract.** Improving the effectiveness of correctional work on the formation of coherent speech of preschoolers with ONR through the use of the didactic manual «Phrasal constructor “Seasons”».

**Keywords:** coherent speech, phrasal constructor, mnemotable, pictogram.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка связная (диалогическая и монологическая) речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое и умственное развитие.

Исходя из педагогического опыта, в процессе общения, наблюдения за воспитанниками, отмечается следующее проблемное поле в развитии связной речи: детям трудно связно и последовательно пересказывать литературные произведения, определять и воспроизводить логику описательного рассказа; использовать элементы объяснительной речи в процессе общения, совместных игр.

У детей с речевыми нарушениями особенно важно развивать наглядно-образное мышление, в основе которого лежит моделирование и решение проблемной ситуации в плане представлений. В простейшей форме наглядно-образное мышление возникает у дошкольников, т. е. в возрасте 4–7 лет. У детей дошкольного возраста особенно важно развивать наглядно-образное мышление, используя символы, схемы, пиктограммы, которые лежат в основе образования искусственных ассоциаций, облегчающих процесс запоминания и увеличивающих объем памяти. Пиктограммы способствуют развитию связной речи у детей. Дети не только слышат свою или обращенную к ним речь, но имеют возможность ее видеть. Пиктограмма – знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Пиктограмма относится к невербальным средствам общения: это когда ребенок в своем воображении соединяет несколько зрительных образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь, а при припоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединенные образы. Пиктограммы облегчают процесс запоминания, поскольку опора на визуальный образ способствует лучшему осмыслению и воспроизведению текста благодаря тому, что в воображении ребенка возникает зрительный образ.

Для того, чтобы облегчить процесс овладения детьми связной речью применяются следующие средства наглядности: мнемотаблицы, серии сюжетных картин, сюжетные игрушки. Эти средства в полной мере не выполняют свою функцию, это связано с особенностями детей с общим недоразвитием речи (быстрая утомляемость, неустойчивость внимания, потеря интереса к деятельности, малый словарный запас). В связи с этим возникает необходимость поиска таких образовательных методик, где обучение было бы и словесным, и наглядным, и практическим, которое способствовало бы развитию любознательности, активности мышления; овладению средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; сформировали бы умение детей добывать самостоятельно представления и применять их, обеспечили бы его общекультурное, личностное и познавательное развитие [3, с. 5]. Практическое выражение нашлось в создании дидактического пособия «Фразовый конструктор «Времена года»». Цель пособия – повышение эффективности коррекционной работы по формированию связной речи дошкольников с ОНР посредством использования дидактического пособия «Фразовый конструктор “Времена года”».

Дидактическое пособие «Фразовый конструктор “Времена года”» состоит из 4 блоков «Осень», «Зима», «Весна», «Лето», что дает нам возможность работать на протяжении всего учебного года. В каждый блок включено по 4 темы, которые разработаны согласно календарно-тематическому планированию по развитию речи в специальной группе для детей с тяжелыми нарушениями речи [1]. Блок «Осень» содержит такие лексические темы, как «Овощи», «Фрукты», «Грибы», «Деревья». Блок «Зима» содержит лексические темы «Зима», «Зимние забавы», «Новогодний праздник», «Зимующие птицы». Блок «Весна» содержит лексические темы «Цветы», «Ягоды», «Насекомые», «Перелетные птицы». Блок «Лето» содержит 4 лексические темы «Здоровый образ жизни», «Правила дорожного движения», «Основы безопасности в быту», «Основы безопасности в природе».

С помощью фразового конструктора детей учат составлять распространенные предложения:

- из трех слов, где дополнением является существительное единственного числа винительного падежа без предлога;
- из четырех слов, где определением является прилагательное, согласованное с дополнением;
- из пяти слов, с однородными определениями с предлогами и без предлогов.

Фразовый конструктор состоит из картинок-пиктограмм, которые обозначают разные части речи (существительное, глагол, прилагательное, предлог). Все условные обозначения пиктограмм предложены в виде таблицы. Дидактическое пособие «Фразовый конструктор «Времена года»» может применяться учителем-дефектологом, как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях.

Дидактическое пособие «Фразовый конструктор “Времена года”», основанное на методе наглядного моделирования, обладает рядом преимуществ, в сравнении со стандартными методами обучения:

- 1) имеет эмоциональный отклик у детей;
- 2) ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формируют приемы работы с памятью;
- 3) используется как подготовительный этап к освоению письма и чтения у детей с ОНР.

Предлагаю алгоритм работы на тренажере с детьми с ОНР по формированию фразовой речи:

1. Ознакомление ребёнка со знаком-символом и уточнение его понимания (показать ребёнку пиктограммы, предложить опознать их и соотнести с реальным предметом, признаком или действием, или его реалистичным изображением на картине).

2. Конструирование фразы, произнесенной педагогическим работником, с помощью пиктограмм (ребенок выбирает и показывает пиктограммы в той последовательности, в которой произносятся слова, чтобы получилась нужная фраза).

3. Самостоятельное конструирование фразы по заданию педагогического работника с помощью игрового тренажера.

4. Использование полученных умений построения фразы без наглядной опоры.

Все действия на тренажере адаптированы к традиционным дидактическим играм и заданиям, используемых в практике учителя-дефектолога и применяются для отработки лексико-грамматических категорий и формирования связной речи.

Для определения эффективности обучения с использованием дидактического пособия «Фразовый конструктор “Времена года”» проводилась диагностика воспитанников среднего (4–5 лет) и старшего (5–6 лет) дошкольного возраста. Оценка качества связной речи детей производилась с помощью следующих критериев:

- понимание текста;
- структурирование текста;
- правильное построение предложений, умение использовать сложные предложения;
- самостоятельность пересказа.

После внедрения опыта в педагогическую практику улучшились показатели по всем критериям. Так, если на начало года детей среднего дошкольного возраста с высоким уровнем развития связной речи было 7 %, то на конец года их стало 14 %; увеличился процент детей со средним уровнем развития связной речи с 29 % до 43 %; уменьшился процент детей с низким уровнем (с 64 % до 43 % соответственно). Положительная динамика отмечается и у детей старшего дошкольного возраста: увеличилось количество детей с высоким и средним уровнем развития связной речи (с 0 % до 21 % и с 43 % до 65 % соответственно), уменьшилось – с низким уровнем (с 57 % до 14 %). Наличие положительной динамики в развитии связной речи детей позволило сделать вывод об эффективности применения дидактического пособия «Фразовый конструктор “Времена года”». Анализ эффективности применения дидактического пособия «Фразовый конструктор “Времена года”» показал, что у воспитанников расширился словарный запас, наблюдается меньшее количество ошибок при построении фразы, в речи стали преобладать распространенные предложения, пересказ текста более осмысленный и логичный; воспитанники умеют связно высказывать свои мысли при составлении рассказа по сюжетной картине, серии картинок, пересказе прочитанных педагогом рассказов.

Использование фразового конструктора, позволяет повысить результативность коррекционно-педагогической работы в процессе формирования связной речи детей с ОНР.

Дидактическое пособие «Фразовый конструктор “Времена года”» может использоваться в учреждениях дошкольного образования учителями-дефектологами, воспитателями групп в индивидуальной работе с воспитанниками по образовательным областям «Развитие речи и культура речевого общения», «Ребенок и природа», «Элементарные математические представления».

### Список использованной литературы

1. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для специальных дошкольных учреждений / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : Нац. Ин-т образования, 2007. – 280 с.
2. Давидович, А. Л. Развитие речевого творчества старших дошкольников / А. Л. Давидович. – Минск : НИО, 2011. – 104 с.
3. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 04.08.2022 № 228 «Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования».

УДК 796

Мелентьева Н.Н., Сверкунова Н.С.

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАЗЛИЧНЫХ НОЗОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП

**Аннотация.** Статья посвящена анализу методик адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста различных нозологических групп. На основании метода опроса (анкетирование, беседа) представлены основные средства, методы, методические приемы, методические подходы адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с нарушением зрения, слуха, интеллекта. Выявлена осведомленность инструкторов по физической культуре о реализации особенностей адаптивного физического воспитания для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в дошкольных образовательных организациях.

**Ключевые слова:** адаптивное физическое воспитание, дети дошкольного возраста, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, нозологическая группа, методика, анкетирование, беседа, педагогическое наблюдение.

Melentyeva N.N., Sverkunova N.S.

### COMPARATIVE ANALYSIS OF METHODS OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION FOR PRESCHOOL CHILDREN OF DIFFERENT NOSOLOGICAL GROUPS

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of methods of adaptive physical education of preschool children of various nosological groups. Based on the survey method (questionnaire, conversation), the main means, methods, methodological techniques, and methodological approaches for adaptive physical education of preschool children with visual, hearing, and intellectual impairments are presented. The awareness of physical education instructors about the implementation of the features of adaptive physical education for children with disabilities in preschool educational organizations has been revealed.

**Keywords:** adaptive physical education, preschool children, students with disabilities, nosological group, methodology, questioning, conversation, pedagogical observation.

Наше время – это время больших, сложных и стремительных перемен. На данный момент, инвалидность – это не только проблема одного человека, это значительная проблема общества. Каждый год в нашей стране количество инвалидов возрастает на 1 миллион человек. По данным Всемирной организации здравоохранения, инвалидами являются примерно 10 % населения земного шара. В органах социальной защиты в России состоит примерно 10 миллионов инвалидов [3, с. 173–175].

Ежегодно в Российской Федерации регистрируется до 40 миллионов случаев впервые выявленных заболеваний у детей в возрасте от 0–14 лет. За последние 25 лет заболеваемость выросла по всем классам болезней. Здоровье детей служит критерием социально-экономического благополучия общества и государства в целом. Как никогда ранее охрана здоровья и физическое воспитание подрастающего поколения признаны важными для общества.

Обращение исследователей к адаптивной физической культуре как к многогранному социальному объекту, социальному феномену и фактору социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья приобретает, на сегодняшний день, огромную значимость.

На современном этапе важно понимать адаптивную физическую культуру как систему нового научного направления образовательной деятельности, которая включает в себя как физическую культуру, медицину, так и коррекционную педагогику, а также значительное количество научных дисциплин.

В современных реалиях адаптивная физическая культура предлагает достаточно большой арсенал проверенных практикой и научным обоснованием, и временем методик. Необходимо отметить, что предлагаемые методики используются для инвалидов, объединенных одним заболеванием (например, нарушение слуха, задержка психомоторного развития, детский церебральный паралич, нарушение речи и др.).

Актуальность изучаемого вопроса конкретно в отношении детей дошкольного возраста вызвана поиском специфических средств, методов, форм занятий отдельно для каждой нозологической группы. Специалисту, проводящему физкультурные занятия с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью необходимо иметь четкое представление о специфике заболевания, подборе соответствующих методик, учете противопоказаний к выполнению упражнений. Детей, имеющих проблемы со здоровьем, в последнее время становится все больше. Дошкольные образовательные организации в настоящее время подготовлены к обучению таких детей, располагают необходимой материально-технической базой, программно-нормативными ресурсами и кадрами. В этой связи необходим четкий учет и подбор методик адаптивного физического воспитания, позволяющий осуществлять образовательный процесс качественно и продуктивно.

Объект исследования: адаптивное физическое воспитание обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования: методики адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста различных нозологических групп.

Цель исследования: проведение сравнительного анализа методик адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста различных нозологических групп.

Задачи исследования:

1. выявить осведомленность инструкторов по физической культуре о реализации адаптивного физического воспитания для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в дошкольных образовательных организациях;

2. выявить особенности методик адаптивного физического воспитания (формы, средства, методы, принципы обучения, методических приемов) для детей дошкольного возраста различных нозологических групп.

Для решения задач исследования были использованы следующие методы исследования: метод изучения документов, метод опроса (беседа, анкетирование).



Адаптивное физическое воспитание в настоящее время является составной частью системы обучения и воспитания детей, имеющих особые образовательные потребности. Адаптивное физическое воспитание – это наука, рассматривающая различные аспекты физического воспитания людей, которые утратили постоянно или временно какие – либо функции организма, в том числе и двигательную функцию [2]. Целью адаптивного физического воспитания является создание базы для всестороннего развития двигательных навыков и физических способностей.

Рассмотрим результаты проведенного анкетного опроса среди инструкторов физической культуры дошкольных образовательных учреждений г. Вологды (n = 28). Больше всего респондентов, принявших участие в исследовании, имеет стаж работы 11–15 лет (36 %). Со стажем работы 16–20 лет – 26 %. Также в анкетировании приняли участие и педагоги, работающие в дошкольных образовательных организациях (ДОУ) более 21 года.

При ответе на вопрос «Обучаются ли в дошкольной образовательной организации дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью?» установлено, что 90 % инструкторов по физической культуре отметили, что такие дети посещают детский сад.

В рамках инклюзивного образования родители имеют право ребенка с ОВЗ и инвалидностью отдать в образовательную организацию любого вида и типа. В результате анализа анкетного опроса установлено соотношение детей различных нозологических групп в ДОУ: с нарушением зрения детей 25 %, с нарушением слуха – 4 %, с нарушением речи – 28 %, с нарушением ОДА – 8 %, с задержкой психического развития – 2 %, с соматическими заболеваниями – 17 %.

На вопрос «Имеется ли у детей индивидуальная программа реабилитации?» были получены следующие ответы: 7 % отметили, что имеется, 93 % – не имеется. Отметим, что детей с тяжелыми заболеваниями, требующими реализации индивидуальных программ реабилитации, больше всего в детских садах компенсирующего и комбинированного вида.

Особого подхода при проведении занятий физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной направленности требует специфика медицинской группы. Чаще всего особую трудность вызывает включение в образовательный процесс обучающихся специальной медицинской группы здоровья. В этой связи проводят дифференциацию заданий в зависимости от группы здоровья 96 % педагогов.

В зависимости от нозологической группы дифференцируют предлагаемый материал на занятии все 100 % участников исследования. Также все респонденты учитывают противопоказания к физической нагрузке для всех детей с особыми образовательными потребностями. Этот вопрос требует глубоких знаний педагогов медико-биологического блока. Чаще всего на физкультурных занятиях педагоги применяют наглядный метод в сочетании со словесным. Для детей с ОВЗ и инвалидностью педагоги чаще применяют индивидуальную форму организации занятий. Респонденты отметили, что чаще всего применяют для обучения новым движениям метод разучивания двигательного действия по частям.

Стимулирование двигательной и познавательной активности детей должно происходить на каждом занятии. В этой связи все респонденты отметили, что применяют на занятии похвалу и одобрение. Курсы повышения квалификации по адаптивной физической культуре прошли 70 % респондентов, а курсы по инклюзивному физкультурному образованию прошли 60 % инструкторов физической культуры, принявших участие в исследовании.

Таким образом, на основании проведенного анкетирования установлено, что в дошкольных образовательных организациях обучается достаточно большое количество детей, имеющих какие-либо отклонения в состоянии здоровья. Педагоги, работающие в ДОУ компетентны в вопросах инклюзивного физкультурного образования. Педагоги учитывают специфику заболеваний детей и применяют наиболее адекватные средства и методы для решения задач адаптивного физического воспитания дошкольников.

Для решения второй задачи исследования был составлен план беседы на тему: «Сравнительный анализ методик адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста». Беседа была проведена с инструкторами физической культуры трех дошкольных образовательных организаций г. Вологда: МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 57», МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 111 «Медвежонок», Муниципальное общеобразовательное учреждение «Начальная школа – детский сад для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья № 98 «Хрусталик».

При анализе результатов беседы установлено, что все инструкторы за основу для организации и проведения занятий физкультурно-оздоровительной направленности берут адаптированные основные образовательные программы. Данные программы есть в реестре программ, рекомендованных Министерством Просвещения. Каждая программа предназначена для определенной нозологической группы детей. В программах указаны варианты в зависимости от сложности заболевания, т.к. у многих детей отмечается сложный множественный дефект с ярким наличием основного заболевания и перечнем сопутствующих. За основу также берется Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Это основной документ, регламентирующий всю образовательную деятельность в ДОУ. Кроме того, инструкторы разрабатывают рабочие программы по образовательной области «Физическое развитие». Все три инструктора, принявшие участие в беседе, за основу берут комплексную образовательную программу дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Н.В. Нищевой [1].

Задачи, реализуемые в ДОУ, имеют общий и компенсирующий характер. Группы задач подразделяются на оздоровительные, образовательные, воспитательные, коррекционно-развивающие. В зависимости от нозологической группы задачи конкретизируются. Акцент при применении комплексов физических упражнений ставится на укрепление мышц всего опорно-двигательного аппарата детей.

Среди методов, применяемых на занятиях, преобладает игровой. При проведении занятий применяются все разновидности методов организации занятий. Используются всевозможные формы и методы общения с занимающимися. Обязательным условием является похвала детей за малейшие достижения. Учет сопутствующих заболеваний обязателен при проведении занятий.

Педагог, работающий с детьми с тяжелыми нарушениями речи и слуха, отмечает, что особую трудность вызывает проведение занятий с детьми, имеющими патологию слуха. Эти дети быстро утомляются на занятиях. Внимание у них становится рассеянным. Дети имеют сниженный уровень физической подготовленности, с трудом запоминают содержание подвижных игр. Основная особенность занятий в группе слабослышащих детей заключается в том, что группа имеет разновозрастной диапазон (от 2-х лет до 8 лет). В этой связи занятия в большей степени проводятся через индивидуальную и мало групповую форму занятий.

При проведении занятий, направленных на развитие физических качеств, особое внимание уделяется развитию координационных способностей, т.к. их развитие в силу специфики заболевания значительно снижено. Акцент ставится на развитии равновесия, ловкости, дифференцировки усилий, пространственной ориентации, развитию мелкой моторики пальцев и кистей рук.

При проведении комплексов общеразвивающих упражнений применяется разнообразный инвентарь (погремушки, кубики, мячики-ежики, мешочки с песком, погремушки, флажки и т.п.). Вводятся элементы усложнения заданий (ходьба на возвышенной опоре, ходьба по «кочкам»).

Для проведения занятий с использованием индивидуальной формы организации применяются карточки-задания (для более старших детей). С детьми младшего возраста педагог выполняет задания совместно. В работе с детьми с проблемами слуха инструктор обязательно применяет систему специальных жестов, дактильную речь. Обязательным условием является тот факт, что педагог постоянно просит детей назвать предмет, который они держат в руках, или назвать движение (упражнение). Таким образом, на занятиях педагог стимулирует развитие речевой функции у дошкольников.

Для детей с нарушением речи обязательным условием является применение подвижных игр, игровых заданий с речетативами, с проговариванием стихотворных текстов. Используются элементы логоритмики на занятиях (сочетание движения, музыки и слова). Отмечает педагог и регулярное применение музыкального сопровождения при проведении комплекса общеразвивающих упражнений, передвижений и игровых заданий. Также обязательным условием на занятиях является стимулирование развития речевой функции, применяемое с помощью использования опроса, беседы с детьми.

На занятиях ставится акцент на формирование правильной осанки детей, т.к. от ее состояния зависит работа артикуляционных органов. Активно используются упражнения на дыхание – на короткий вдох и длинный выдох.

Педагог, работающий с детьми, имеющими нарушения зрения, отмечает следующие особенности при проведении занятий по адаптивному физическому воспитанию:

- обязательно убирать наклейки с очков;
- знакомство с пространством, где проходит занятие;
- инструктаж по технике безопасности;
- использование яркого, красочного инвентаря и оборудования;
- музыкальное сопровождение по ходу занятия;
- применение как наглядного, так и словесного методов при объяснении задания;
- преимущественное использование серийно-поточного способа выполнения упражнений (полоса препятствий), а также кругового метода (выполнение упражнений по кругу – на станциях);
- применение элементов зрительной гимнастики в процессе занятий;
- включение упражнений на дыхание;
- учет противопоказаний при данной нозологии (избегать упражнений с наклонным положением головы, упражнений с натуживанием, сотрясением тела, игровых заданий с опасностью столкновений);
- сюжетная основа проведения занятий;
- задания на внимание в конце занятия (например, найди маленькую игрушку в зале).

Педагог, работающий с детьми, имеющими нарушения интеллекта и расстройства аутистического спектра, отмечает следующие особенности методики проведения занятий:

- помощь, страховка и сопровождение при выполнении упражнений и заданий;
- четкий показ заданий с четкими командами и краткими инструкциями;
- музыкальное сопровождение;
- регулярная похвала детей;
- постоянное применение методов стимулирования двигательной активности детей и похвала;
- доминирование наглядного метода;
- в игровых заданиях и при проведении игр включение самого педагога в деятельность;
- минимизирование громких звуков (хлопков, свистков) на занятиях, т.к. это может усиливать возбудимость клеток коры головного мозга;
- включение речевых разминок в занятия;
- акцент на включение заданий, связанных с мелкой моторикой;
- применение принципа рассеянной нагрузки (стараться не нагружать одни и те же мышцы и части тела);
- установление пауз отдыха, наполненных упражнениями на расслабление, на дыхание, на растягивание основных мышечных групп.

При проведении занятий с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, необходимо учитывать следующие особенности:

- обязательная помощь при проведении занятий дефектолога и воспитателей группы;
- постепенное, последовательное включение детей в разнообразие видов двигательной активности на занятиях;
- индивидуализация обучения (учет индивидуальных особенностей развития каждого ребенка);
- применение различных приемов активизации внимания детей (красочный инвентарь, инвентарь с различной тактильной текстурой, тихая спокойная музыка);
- голос педагога должен быть мягким, не громким;
- многократное повторение движений и действий;
- в случае отказа ребенка от выполнения задания – дать ему возможность заняться избранным видом деятельности.

На основании проведенной беседы с инструкторами по физической культуре, проводящих физкультурные занятия с детьми различных нозологий, выявлено, что происходит учет специфики каждого заболевания, учет противопоказаний при применении физических упражнений, дифференциация заданий.

Таким образом, в результате проведенного исследования, выявлена осведомленность инструкторов по физической культуре в вопросах реализации адаптивного физического воспитания для детей с ОВЗ и инвалидностью в дошкольных образовательных организациях. В дошкольных образовательных организациях обучается достаточно большое количество детей, имеющих какие-либо отклонения в состоянии здоровья. Педагоги, работающие в ДОУ компетентны в вопросах инклюзивного физкультурного образования, учитывают специфику заболеваний детей и применяют наиболее адекватные средства и методы для решения задач адаптивного физического воспитания дошкольников. Обозначены особенности методик адаптивного физического воспитания (формы, средства, методы, принципы обучения, методических приемов) детей дошкольного возраста различных нозологических групп на

основании беседы, проведенной с инструкторами по физической культуре дошкольных образовательных организаций. Вся совокупность методологии, применяемой на физкультурных занятиях в ДОУ, базируется на общих закономерностях процесса образования детей дошкольного возраста в своей основе, но имеет отличия в зависимости от вида и специфики заболевания.

#### Список использованной литературы

1. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – СПб. : Детство-пресс, 2018. – 240 с.
2. Мелентьева, Н. Н. Адаптивное физическое воспитание детей с нарушением интеллекта : учебно-методическое пособие / Н. Н. Мелентьева. – Вологда : Вологодский государственный университет, 2019. – 60 с.
3. Швед, М. В. Социализация детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и инклюзивных подходов в образовании / М. В. Швед, В. А. Шинкаренко // Социально-психологические и гуманитарные аспекты интеграции культур в условиях трансформации современного общества: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, Витебск, 10 нояб. 2005 г. / ВГУ им. П.М. Машерова ; гл. ред. А. П. Орлова ; редкол.: А. П. Орлова [и др.]. – Витебск : Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005. – С. 173–175.

УДК 37.015.3

**Минуллина А.Ф., Гарашенко В.В.**

### **ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Аннотация.** В статье авторами обозначены нейропсихологические особенности категорий детей с слуховой депривацией. Также проведен обзор и анализ успешного применения нейропсихологической коррекции с детьми с нарушениями слуха. Собранная информация будет полезна специалистам, работающим с детьми с нарушениями слуха для организации коррекционных мероприятий.

**Ключевые слова:** нейропсихология, коррекция, нарушение слуха, дети с нарушениями.

**Minullina A.F., Garachshenko V.V.**

### **THE POSSIBILITIES OF USING NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION WITH CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS**

**Abstract.** In the article, the authors identify neuropsychological features of categories of children with auditory deprivation. A review and analysis of the successful application of neuropsychological correction with children with hearing impairments was also carried out. The information collected will be useful to specialists working with children with hearing impairments to organize remedial classes.

**Keywords:** neuropsychology, correction, hearing impairment, children with disabilities.

В последнее десятилетие отмечается увеличение детей, которым диагностируют нарушение слуха. Процесс индивидуального развития таких детей протекает медленнее, чем у сверстников не имеющих нарушений. Из-за утраты способностей различать и воспринимать звуки у детей с нарушениями слуха появляются вторичные нарушения (снижение приема, переработки и использования поступающей информации; отставание сенсорного развития,

мелкой моторики, предметной деятельности), им приходится сталкиваться с трудностями (поведенческими, когнитивными, социальными).

Изучением дефицитарного развития детей с нарушением слуха занимались: Т.Г. Богданова в своих трудах поднимала тему влияния перестройки межфункциональных связей на каждом их возрастном этапе [2]; Л.С. Выготский отмечал, что их психическая деятельность имеет упрощенный вид, как и реакции на внешние воздействия из-за имеющегося нарушения [5]; Г.В. Сенченко, В.В. Лазарян, А.Ю. Сенченко исследовали нейропсихологические особенности высших психических функций (далее – ВПФ) при нейросенсорной потере слуха и ее влиянии на развитие школьников [16].

Нейропсихологический метод является одним из ведущих в области исследования ВПФ. Успехами отличается и нейропсихологическая коррекция, которая не сильно отличается по своей структуре от классической, но содержание, методы и формы имеют видимые различия. Однако практических исследований применения нейропсихологической коррекции с детьми с нарушениями слуха имеет ограниченное количество. Поэтому в нашей работе представлен теоретический анализ практического применения нейропсихологической коррекции детей данной категории.

Нарушение слуха первичного органического характера обуславливает дизонтогенетический путь развития, имеет отличительные черты. Отечественные ученые, которые занимаются междисциплинарными исследованиями, выделяют у детей с нарушениями слуха нейропсихологические особенности.

Память: интеграция, воссоздание образа фигуры без опоры, оперирование образами затруднены; запоминание наглядными примерами; осмысленно; запоминание предложений происходит не по конструкции;

Восприятие: узкий объем восприятия; запоздание становления сложных форм восприятия разных модальностей пространственного и временного восприятия [8];

Мышление: отставание формирования понятийного и логического мышления [9]; запоздалое появление понятийных форм мышления [8];

Моторика: недостаточность кинестетических ощущений [9];

Воображение: конкретное и менее творческое [8].

Слабослышащие школьники, имеющие нейросенсорную тугоухость, характеризуются следующими проявлениями.

Память: изображения запоминаются неточно; смешение схожих образов предметов и их расположение; осмысленно; замена слов по звучанию, образу, смыслу; лучше запоминают существительные; запоминание отношений между персонажами или принадлежности (сестра отца) [9];

Восприятие: нет целого образа слов и рассказов только отдельные элементы [9]; повышенная вибрационная чувствительность; тактирование помогает слухо-зрительному восприятию речи; не могут воспринимать интонацию, образы речи, подражание; усвоенное слово имеет твердое значение; перенос значения слова на новый контекст мешает пониманию; трудности понимания длинных звеньев предложения [12]; при захвате нет четкой дифференциации величины и формы; проблемы в восприятии перспективных изображений и пространственно-временных отношений между имеющимися объектами; затруднительны восприятие предметов в движении (в ракурсе); имеются некоторые трудности обозначения правой и левой стороны тела, предмета и ориентировки в пространстве [3]; несформированность оптико-пространственных представлений; неполное усвоение

инструкции при выполнении задания ;сформированы цветовой, цифровой, лицевой и соматогнозис [17]; ошибки в право-левой ориентировки; снижение при вербализации названий частей тела и лица; собственное тело воспринимают в пределах ближайшего развития; дефицит метрических и координатных представлений [13; 14];

Внимание: произвольное отстает на 3-4 года [12]; отвлекаемость [17];

Речь: не развернутая; искажение фонетики и грамматики слов; нарушение семантического уровня организации речи; ошибки в ударении, интонации и понимании обращенной речи; связная речь на низком уровне; затруднения в составлении предложений; неправильное изменение слов по числам, родам, падежам и пропуски предлогов [12]; искаженный речевой запас; левополушарное доминирование организации нейрофизиологических процессов, связанных с речью и жестовую речь [7].

Мышление: отставание формирования понятийного и логического мышления.

Моторика: недостаточность кинестетических ощущений; множественные ошибки воспроизведения и восприятия программы; элементное неавтоматизированное выполнение действий заданной программы; неточное воспроизведение заданной позы рук после образца [17]; несформированность кинестетического контроля; затрачивают больше времени на установление положения рук и координации положения (замедленное управление моторными функциями); низкая дифференциация движений кистей рук [13; 14];

Воображение: конкретное и менее творческое [8].

У школьников с кохлеарной имплантацией отмечаются следующие проявления.

Память: высокий уровень зрительной памяти, если сравнивать со слухоречевой; недостаточность зрительного образа предмета с слуховым образом наименования; сложность процесса межсистемной перестройки психических функций после перехода на новое развитие после операции;

Внимание: высокие значения зрительного внимания;

Восприятие: затруднения выделения окончания, приставки, предлога, глухих согласных, локализация звука в пространстве, коротких звуков без зрительного подкрепления; речь нескольких собеседников плохо воспринимается, также это прослеживается в шумной обстановке или при эхо-эффекте; при сочетании зрительного восприятия и внимания повышаются возможности выполнения невербальных заданий;

Мышление: оценка визуального образа чисел при их сравнении; трудность понимания абстрактных понятий, обобщения;

Речь: правильное повторение слов, но не понимание их смысла и задачи, переносный смысл понятий; медленное пополнение активного словаря; интонация не имеет яркости; смазанность и медленный темп речи; недостаток выдоха; чтение вызывает больше трудностей, чем письмо [1];

Моторика: функциональная моторная асимметрия (большая активация правого полушария) [6];

Воображение: конкретное и менее творческое [8].

По нейропсихологическим исследованиям у большинства детей с нарушениями слуха отмечается синдром функциональной несформированности полушарий, подкорковых образований, мозолистого тела. Нейрокоррекция позволит уменьшить мозговые дисфункции благодаря специальным упражнениям, активизирующим и оптимизирующим сохраненные системы ребенка [10].

В своей работе Д.А. Воротынцева представила клинический разбор детей старшего дошкольного возраста (5,5–6,5 лет) с сенсоневральной тугоухостью III–IV степени, а именно особенности их нейропсихологического статуса. Проводилось сравнение результатов до и после произведенного коррекционного воздействия с применением нейропсихологических игр и упражнений. Результаты показали: «отзеркаливание» предъявляемого образца; трудности в кинестетической основе движений; самостоятельное выполнение вызывает затруднения и увеличивает время выполнения пробы; физическая утомляемость; тонические нарушения орального праксиса; нарушение в импрессивной, экспрессивной и номинативной функции речи; присутствует наличие навыка глобального чтения, но при этом артикуляционное воспроизведение текста затруднено; активная жестовая речь.

Коррекционная работа заключалась в психологическом и нейропсихологическом сопровождении дошкольников. Дополнительно были применены программы для формирования пространственных представлений, межполушарного взаимодействия и моторики. Были получены следующие данные: небольшие успехи в уменьшении частоты «отзеркаливания» образца, точность движений и ориентир в пространстве также не сильно улучшились; видимые изменения были в формировании точности схемы, границ, чувствительности к ощущениям собственного тела; уровень развития орального праксиса улучшился (снизились подергивания, тремор мышц щек и языка); улучшения также прослеживались в зрительном восприятии и номинативной функции [4].

Е.Е. Переверзева и Т.А. Басилова рассмотрели возможности использования нейропсихологической диагностики и коррекции в работе с детьми с сенсорными нарушениями (глухих, слепых, слепоглухих). Исследование проводилось в 3 этапа. На первом был набор группы из 15 детей. На втором этапе провели адаптированные нейропсихологические пробы для обследования праксиса у детей дошкольного возраста. Были сделаны выводы, что увеличена продолжительность ответной реакции, осознание инструкции для выполнения проб. На третьем этапе провели расширенную нейропсихологическую диагностику (праксис, зрительный, соматомоторный, акустический, память). На основе полученных диагностических данных была создана программа нейрокоррекции детям с сенсорными нарушениями 3–7 лет. Из них 2 глухие, 2 слепые, 2 слепоглухие. Использовался метод сенсомоторной коррекции Т.Г. Горячевой, А.С. Султановой (развитие ВПФ активируется воздействием на сенсорный базовый уровень). Работа была направлена на нормализацию первого энергетического блока через движение. Согласно авторской программе проводились индивидуальные занятия в 4 этапа:

1. Знакомство, отработка базовых движений (тонические, локомоторные) – 6–8 недель;
2. Отработка локомоторных движений, растяжка – 8–10 недель;
3. Работа с патологическими синкинезиями – 8–10 недель;
4. Работа с патологическими синкинезиями, формирование адекватных синергий – 4–6 недель [15].

Нейропсихологическое исследование, проведенное Г.В. Сенченко, В.В. Лазарян, А.Ю. Сенченко, было направлено на оценку ВПФ первоклассников, которые имели нейросенсорную тугоухость. 16 детей 8–9 лет с диагнозом нейросенсорная потеря слуха (11 мальчиков, 5 девочек) были продиагностированы с применением нейропсихологического альбома Ж.М. Глозман и А.Е. Соболевой и далее с ними была проведена программа нейропсихологической коррекции, а также повторная диагностика для сравнения. По полученным результатам первичной диагностики у детей было нарушение по показателям:



мнезис (слухоречевая); гнозис (акустический); представление (квазипространственное); праксис (динамический); координация (реципроктная); речь (экспрессивная); внимание; оперирование интеллектуальными операциями.

Нейропсихологическую коррекционную программу разработали с учетом результатов диагностики и получили следующие улучшения по показателям: ориентир в собственной личности и окружающем мире; праксис (динамический; поз); речь (экспрессивная; словарный запас); мнезис; внимание (произвольное); интеллект; адаптация среди взрослых и сверстников, а также эффективность в учебном процессе [16].

В проведенном эксперименте Р.И. Моисеевой слабослышащие школьники (9–11 лет) имели нарушения речевой функции и нуждалась в педагогическом воздействии. В следствие была выведена формула успешного развития устной речи  $Pp = (ВД+НМ) / P$  (развитие речи = (вид деятельности + нейропсихологические методики / режим, установленный в школе)) и составлены программа и план коррекционно-развивающего обучения на 7 месяцев. Были использованы следующие методики: «Вид деятельности во внеурочное время», «Методика замещающего онтогенеза», «Растяжки», «Упражнения для пальцев рук», «Системы универсальных символов». К концу эксперимента были получены следующие результаты: повысились энергетический уровень, знания о собственном теле, улучшился уровень внимания, мышления, интеллекта, памяти, произвольность, речь (связная речь, опора на картинки). Таким образом, были сделаны следующие выводы: введение двигательных упражнений в разные виды деятельности способствовало развитию устной речи. Речь стала грамотней, развернутая, пополнился лексический словарь и потребность в вербальном общении [12].

Для улучшения межполушарного взаимодействия зрительно-моторной координации С.С. Шестокова предлагает в образовательную деятельность включить кинезиологические методы. Она представляет доказательную базу, что систематическое использование такого комплекса с детьми с нарушением слуха способствует улучшению устойчивости, объема внимания, продуктивности, психоэмоционального состояния, аналитико-синтетической способности, регулирования и координации работы нервной системы, социальной адаптации, восстановлению межполушарных связей, уменьшению агрессивности. Были выбраны 3 направления кинезиологических упражнений: дыхательные (улучшение ритма, самоконтроль, произвольность); глазодвигательные (расширение поля зрения, восприятия); координация движения тела и пальцев (межполушарное взаимодействие). Если включать упражнения при проведении физкультминуток и пауз улучшается работоспособность, координация, снимается напряжение рук. Такую работу лучше проводить в первой половине дня, для слабослышащих необходима наглядная опора для выполнения двигательных учреждений [18].

О.В. Губиной приводится программа, которая реализуется для психологического сопровождения «Профилактика школьной дезадаптации» младших школьников с нарушением слуха. Составлена она была на базе программ: «Комплексного нейропсихологического сопровождения развития ребенка», «Нейропсихологической поддержки классов коррекционно-развивающего обучения» Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой, «Нейропсихологической коррекции в детском возрасте, метод «Замещающего онтогенеза» А.В. Семенович. Игровая форма проведения и использование дидактических, нейропсихологических, подвижных упражнений способствуют развитию ребенка. Занятия проводятся микрогруппами и сохраняется структура занятия. Эффективность программы отслеживается батареей тестов нейропсихологической диагностики, адаптированных методик

для исследования у младших школьников уровня сформированности познавательных процессов [8].

Из вышесказанного следует вывод, что нейропсихологический подход для будущей коррекции отличается оценкой навыков не изолированно, а исходя из синдромного анализа. Дети с сенсорной депривацией имеют нейропсихологические особенности, которые нуждаются в коррекции. Так как нейропсихология тесно связана с медицинским направлением, то благодаря ей можно точно определить механизмы, которые лежат в основе дезадаптации ребенка с слуховой депривацией, также оценить состояние отдельных функциональных звеньев. Что это, в свою очередь, имеет доказательную базу для активного использования нейропсихологического метода для коррекции детей с нарушениями слуха.

### Список использованной литературы

1. Баулина, М. Е. Образовательная траектория и нейропсихологическое сопровождение детей после кохлеарной имплантации [Электронный ресурс] / М. Е. Баулина // ИТС. – 2018. – № 4 (93). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-traektoriya-i-neuropsihologicheskoe-soprovozhdenie-detey-posle-kohlearnoy-implantatsii>. – Дата доступа: 20.09.2023.

2. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 203 с.

3. Бутова, Л. А. Особенности формирования пространственных представлений у слабослышащих детей / Л. А. Бутова, А. А. Никитина // Образование России и актуальные вопросы современной науки : сб. ст. VI Всерос. науч.-практ. конф., Пенза, 22–23 мая 2023 г. / Пензенский государственный аграрный университет ; под науч. ред. П. А. Гагаева, Е. П. Белозерцева. – Пенза, 2023. – С. 85–90.

4. Воротынцева, Д. А. Особенности нейропсихологического статуса детей дошкольного возраста с сенсоневральной тугоухостью III-IV степени / Д. А. Воротынцева // Конкурс молодых ученых: сб. ст. X Междунар. науч.-исследоват. конкурса. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2021. – С. 96–99.

5. Выготский, Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей (на основе доклада, прочитанного на II съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних (1924 г.)) / Л. С. Выготский // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 6. – С. 15–25.

6. Галстян, К. С. Исследование межполушарной асимметрии у детей с нейросенсорной глухотой / К. С. Галстян, Ю. И. Гилязетдинова, Л. В. Фархутдинова // Психология и педагогика в образовательной и научной среде : Междунар. науч. периодическое издание по итогам Междунар. науч.-практ. конф., Сургут, 17 нояб. 2016 г. – Стерлитамак : АМИ, 2016. – С. 29–31.

7. Герасименко, Ю. А. Теоретические аспекты проблемы взаимодействия и коммуникации неслышащих обучающихся / Ю. А. Герасименко // Актуальные проблемы развития личности : сб. науч. тр., Екатеринбург, 20 дек. 2016 года. Выпуск 13. / Уральский государственный педагогический университет ; под ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург, 2016. – С. 50–63.

8. Губина, О. В. Профилактика школьной дезадаптации. Опыт психолого-педагогического сопровождения обучающихся первых классов с нарушенным слухом в условиях ГБОУ со «ЦПМСС «ЭХО» / О. В. Губина // Актуальные проблемы современного образования детей с ОВЗ : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 30 нояб. 2020 г. / ФГБНУ «ИКП РАО» ; сост. А. Я. Абкович, Н. В. Бабкина. – М., 2020. – С. 44–52.

9. Зубова, К. Ю. Особенности зрительной и слухоречевой памяти у детей с нарушением слуха. Анализ клинического случая / К. Ю. Зубова // Научная инициатива в психологии : Межвуз. сб. науч. тр. студ. и молодых ученых / Курский гос. мед. ун-т; под ред. В. А. Липатова. – Курск, 2022. – С. 93–101.

10. Ильинич, Н. В. Специальная психология : метод, пособие / Н. В. Ильинич. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2006. – 56 с.
11. Королева, И. В. Дети с нарушениями слуха : Кн. для родителей и педагогов / И. В. Королева, П. А. Янн. – СПб. : КАРО, 2011. – 240 с.
12. Моисеева, Р. И. Изучение инновационных возможностей нейропсихологической реабилитации для развития устной речи слабослышащих детей младшего школьного возраста / Р. И. Моисеева // Компетенции и образование : модели, методы, технологии / Центр научной мысли ; под науч. ред. Е. В. Шутова. – Том Часть IV. – М. : Издательство «Перо», 2014. – С. 38–67.
13. Молчанова, Л. Н. Особенности схемы тела у слабослышащих детей младшего школьного возраста / Л. Н. Молчанова, К. В. Блинова // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Том 10. – № 2. – С. 76–94.
14. Молчанова, Л. Н. Особенности взаимосвязей тактильной чувствительности и кинетического, кинестетического праксиса у слабослышащих младших школьников / Л. Н. Молчанова // Региональный вестник. – 2020. – № 1 (40). – С. 88–90.
15. Переверзаева, Е. Е. Нейропсихологическая оценка нарушений у глухих, слепых и слепоглухих детей, и возможности их коррекции / Е. Е. Переверзаева, Т. А. Басилова // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 2-4 апр. 2019 г. / Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т ; под ред. Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой. – Новосибирск, 2019. – С. 242–244.
16. Сенченко, Г. В. Нейропсихологическая коррекция первоклассников с диагнозом нейросенсорная потеря слуха, обучающихся по системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Г. В. Сенченко, В. В. Лазарян, А. Ю. Сенченко // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskaya-korreksiya-pervoklassnikov-s-diagnozom-neyrosensornaya-poterya-sluha-obuchayuschihya-po-sisteme>. – Дата доступа: 20.08.2023.
17. Сняtkова, И. Г. Исследование особенностей зрительнопространственного гнозиса у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха / И. Г. Сняtkова, А.В. Срывкова // Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход (с использованием дистанционных технологий) : Материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Курск, 17–18 нояб. 2022 г. / КГМУ ; под ред. В. А. Липатова – Курск, 2022. – С. 394–402.
18. Шестакова, С. С. Работа по развитию межполушарного взаимодействия как одно из направлений зрительно-моторной координации при работе с детьми с ОВЗ / С. С. Шестакова // Организация развивающей образовательной среды в начальной школе : электр. сб. ст. по материалам IX Всерос. науч.-практ. конф., Пермь, 07 февр. 2018 г. / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет ; под общ. ред. Л. В. Селькиной. – Пермь : 2018. – С. 398–402.

## ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ЕЕ КОРРЕКЦИЯ

**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. Была составлена и апробирована коррекционно-развивающая программа с использованием творческой деятельности, в частности рукоделием. В ходе сравнения первичной и итоговой диагностики выявлено, что разработанная программа является эффективной.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, школьная тревожность, младшие школьники, рукоделие.

Moskovskaya Yu.V.

## SCHOOL ANXIETY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AND ITS CORRECTION

**Abstract.** The article presents the results of the study of school anxiety in younger schoolchildren with mental retardation. A correctional and developmental program was compiled and tested using creative activities, in particular needlework. During the comparison of the primary and final diagnostics, it was revealed that the developed program is effective.

**Keywords:** mental retardation, school anxiety, junior schoolchildren, needlework.

Актуальность исследования школьной тревожности связана с тем, что при отсутствии целенаправленного снижения уровня тревожности и ее профилактики, младшие школьники оказываются неспособными к саморегуляции учебной деятельности, а также возникают новые проблемы и нарушения в развитии детей.

Школьная тревожность у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития проявляется различными формами школьного эмоционального неблагополучия. В большинстве случаев это проявление беспокойства в разных ситуациях в школе, постоянном ожидании негатива по отношению к себе, неудовлетворительной оценки со стороны учителей, плохого отношения со стороны одноклассников и других участников общения.

Обычные симптомы тревожности: неспособность расслабиться, ощущение недомогания, чувство волнения, беспокойный сон, ощущение неспособности справиться с собой [4; 8].

В связи с этим у младших школьников с задержкой психического развития снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Формируется низкая самооценка и неуверенность в себе, что в свою очередь приводит к ряду других особенностей - желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий [1].

В психологии проблемами тревожности занимались такие ученые как: В.М. Астапов, В.Р. Кисловская, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан и др.

Многие авторы выделяют следующие причины появления и закрепления тревожности: учебные перегрузки, неспособность младшего школьника справиться с учебной программой, неблагоприятные отношения с педагогами, регулярно повторяющиеся оценочные ситуации, смена школьного коллектива и/или непринятие детским коллективом [6].

Для преодоления проблемы школьной тревожности педагоги разрабатывают технологии и коррекционные программы. Творческая деятельность, как считает А.А. Богапова выступает средством формирования орудия опосредствования тревоги и страхов у детей. От ребенка не требуется специальных умений и навыков, ведь важен не результат работы, а непосредственно процесс, являющийся сам по себе коррекционным [3; 8].

Целью исследования является составление и апробирование программы снижения и профилактики школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Методы исследования и его организация. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Костромы.

В исследовании участвовали 10 детей 8–11 лет, все дети с диагнозом – задержка психического развития, из них 4 девочки и 6 мальчиков, средний возраст 10 лет.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики:

1. «Тест уровня школьной тревожности Филлипса» Б. Филлипс [2].
2. Проективная методика для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан [7].
3. Проективная методика «Рисунок школы» В.Д. Шадрикова и Н.В. Нижегородцевой [5].

В ходе диагностики были выявлены следующие результаты:

По тесту уровня школьной тревожности, согласно тесту Б. Филлипса, у детей в основном была выявлена повышенная школьная тревожность по параметрам: общая тревожность в школе – 70 %, фрустрация потребности в достижении успеха – 60 %, страх самовыражения – 90 %, страх ситуации проверки знаний – 50 %, страх не соответствовать ожиданиям окружающих – 50 %, проблемы и страхи в отношениях с учителями – 60 %. У некоторых была выявлена высокая школьная тревожность по параметрам: общая тревожность в школе – 20 %, страх ситуации проверки знаний – 30 %, страх не соответствовать ожиданиям окружающих – 10 %, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – 20 %, проблемы и страхи в отношениях с учителями – 10 %.

Это обусловлено тем, что школьная тревожность у детей с ЗПР проявляется в различных формах эмоционального неблагополучия и в интенсивном беспокойстве в разных ситуациях в школе. Как отмечает В.Д. Кармазина, дети с ЗПР обладают неустойчивой эмоциональной сферой, менее развитыми компенсаторными и психзащитными возможностями, они меньше защищены от воздействия неприятных ситуаций, в результате чего появляются страх, боязнь, тревожность.

По проективной методике для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан у 70% детей чаще встречались неблагоприятные ответы, что свидетельствует о наличии школьной тревожности. Проявление неблагоприятных ответов, таких как: «нормальное лицо», «грусть», «злость», «ребенок наказан», «его ругают», связано с нежеланием ходить в школу, недостаточной школьной мотивации, низким уровнем работоспособности и страхом проверки знаний. На вопросы из-за чего дети на картинках испытывают грусть и злость, почему их ругают, чаще дети отвечали про плохие оценки за контрольные, нежелание делать домашнюю работу и нежелание других детей играть.

По проективной методике «Рисунок школы» В.Д. Шадрикова и Н.В. Нижегородцевой у 50 % детей в рисунках в равной степени присутствуют светлые и темные тона, у 30 % только темные тона. Наличие темных тонов может свидетельствовать о негативных эмоциях, связанных со школой, их нежеланием ходить в школу. У 70 % детей линии разные,

непрерывные и прерывающиеся, аккуратные и небрежные, указывают, что дети испытывают волнение, тревогу. У некоторых присутствуют дополнения: детали и украшения, элементы декорирования, изображение различных предметов, оживляющих пейзаж. Но у 80 % детей есть дополнения, которые вызывают отталкивающие чувства, например, закрытая школа, решетка на окнах, высокий забор, отсутствие детей на картинке и т.д.; либо полное отсутствие любых элементов декора.

Исходя из этого, у 90 % детей был выявлен средний уровень школьной тревожности. У них присутствует некоторая тревога по поводу школьного обучения как незнакомой для него ситуации, не расширен круг знаний и представлений о школьно-учебной деятельности, не до конца сформировано положительное отношение к учителю и одноклассникам. Также присутствует и высокий уровень тревожности у 10 % детей. У ребенка явно выраженный страх перед школой, часто это приводит к неприятию учебных задач и отказу от учебной деятельности, трудностям в общении с учителем и одноклассниками.

Проанализировав полученные данные после проведения диагностики, мы разработали коррекционно-развивающую программу, направленную на снижение школьной тревожности при помощи рукоделия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель программы: Снижение уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством рукоделия.

Участники образовательной программы: дети младшего школьного возраста (2–4 класс) с задержкой психического развития (8–11 лет), 4 девочки, 6 мальчиков.

Срок реализации программы: 2 месяца (16 занятий), с периодичностью 2 занятия в неделю, продолжительность занятия составляет 30–40 минут.

Нами были выделены основные направления в коррекционно-развивающей работе с детьми с задержкой психического развития младшего школьного возраста:

- по повышению самооценки ребенка;
- по обучению ребенка способом снятия эмоционального напряжения путем рукоделия;
- по формированию положительного отношения к школе.

Были выбраны как индивидуальная, так и групповая формы работы. Снижение тревожности осуществлялось в процессе рукоделия. Рукоделие – вид ручного труда, искусство выполнения вещей из ткани, ниток, шерсти и других материалов. В данной программе использовались такие виды рукоделия, как:

- декупаж – декоративная техника по ткани, посуде, мебели и пр., заключающаяся в скрупулезном вырезании изображений из бумаги, которые затем наклеиваются или прикрепляются иным способом на различные поверхности для декорирования;

- оригами – древнее искусство складывания фигурок из бумаги;

- лепка, скульптура – придание формы пластическому материалу с помощью рук и вспомогательных инструментов;

- плетение – способ изготовления более жестких конструкций и материалов из менее прочных материалов;

- скрапбукинг – оформление фотоальбомов, изготовление объемных открыток.

Такие формы работы помогают детям чувствовать себя комфортно, как наедине с педагогом, так и в группе сверстников.

В конце реализации программы была проведена итоговая диагностика уровня школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

По тесту уровня школьной тревожности, согласно тесту Б. Филлипса, у детей после проведения программы коррекционных занятий, было выявлено снижение школьной тревожности по параметрам:

- общая тревожность в школе: снизился высокий уровень с 20 % до 0 % и повышенный уровень с 70 % до 40 %, повысился средний уровень с 10 % до 60 %;
- переживания социального стресса: у 40 % детей повышенный уровень снизился до среднего, у остального процента детей снижения незначительны (средний уровень 100 %);
- фрустрация потребности в достижении успеха: у детей снизился повышенный уровень с 60 % до 10 % и повысился средний уровень с 40 % до 90 %;
- страх самовыражения: у детей значительно снизился повышенный уровень с 90 % до 60 % и повысился средний уровень с 10 % до 40 %;
- страх ситуации проверки знаний: у детей снизился высокий уровень с 30 % до 0 %, повысились повышенный уровень с 50 % до 60 % и средний уровень с 20 % до 40 %;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих: у детей значительно снизились высокий и повышенный уровни с 10 % и 50 % до 0 % соответственно, повысились средний и низкий уровни с 20 % до 70 % и с 20 % до 30 % соответственно;
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу: у детей снизились высокий уровень с 20 % до 0 % и повышенный уровень с 40 % до 10 %, повысились средний и низкий уровни с 30 % до 60 % и с 10 % до 30 % соответственно;
- проблемы и страхи в отношениях с учителями: у детей снизились высокий уровень с 10 % до 0 % и повышенный уровень с 60 % до 20 %, повысились средний и низкий уровни с 20 % до 40 % и с 10 % до 40 % соответственно.

По проективной методике для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан у детей появилось больше благоприятных ответов (неблагоприятные с 70 % до 0 %; благоприятные с 30 % до 100 %), таких как «веселое лицо» и «радость», снизилось число ответов про «нормальное лицо», «грусть», «злость», «ребенок наказан», «его ругают». На вопросы из-за чего дети на картинках испытывают веселье и радость, чаще отвечали про хорошие оценки за контрольные, похвалу учителей и родителей, интересные занятия в школе и соревнования, игры с другими детьми.

По проективной методике «Рисунок школы» В.Д. Шадрикова и Н.В. Нижегородцевой у 70 % детей в рисунках видно преобладание светлых тонов, что говорит о проявлении положительных эмоций по отношению к школьной жизни. Почти в равной степени у 60 % детей присутствуют непрерывные и прерывающиеся, аккуратные и небрежные линии. Непрерывные и аккуратные линии свидетельствуют о том, что 40 % детей комфортно себя чувствуют, не испытывают тревожности и волнения. У 60 % детей присутствуют дополнения: детали и украшения, элементы декорирования, изображение различных предметов, оживляющих пейзаж. Появляются больше растений на школьном дворе, дети, идущие в школу или находящиеся в ней, также указывают на положительные эмоции детей. Исходя из этого, у детей снизился высокий уровень с 10 % до 0 %, средний уровень с 90 % до 40 %, повысился низкий уровень с 0 % до 60 %. Низкий уровень свидетельствует о том, что у детей сложилось эмоционально благополучное отношение к школе и учению, готовы к принятию учебных задач и взаимодействию с учителем.

Таким образом, благодаря комфортной обстановке занятий и формированию положительного отношения к школе, групповым занятиям и демонстрации своих поделок сверстникам, ситуациям успеха и подкреплению мотивации, творческому содержанию занятий, свободе выбора материалов и цветовой палитре у детей после проведения программы коррекционных занятий, было выявлено снижение высокого и среднего уровня школьной тревожности.

Все полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная программа коррекции является эффективной в снижении и профилактике школьной тревожности для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

### **Список использованной литературы**

1. Абашкина, А. А. Особенности школьной тревожности у детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / А. А. Абашкина // Студенческий научный форум : материалы V Междунар. студ. науч. конф., Москва, 15 февр.–1 апр. 2013 г. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013004168>. – Дата доступа: 20.09.2023 г.
2. Агеева, Л. Ф. Исследование комфортности и безопасности условий обучения: Диагностический портфель [Электронный ресурс] / Л. Ф. Агеева, А. В. Вольтов, Т. В. Купреничева, Е. В. Матюхина // Режим доступа: <http://school-int9.ru/wp-content/uploads/2014/01/4>. – Дата доступа: 21.09.2023 г.
3. Богапова, А. А. Коррекция тревожности младших школьников с задержкой психического развития методами арт-терапии / А. А. Богапова // Молодой ученый. – 2021. – № 9 (351). – С. 169–171.
4. Кацера, А. А. Особенности тревожности младших школьников с задержкой психического развития / А. А. Кацера, В. В. Чепурная // Colloquium-Journal. – 2020. – № 12–5 (64). – С. 33–35.
5. Кондратьева, В. В. Альбом игр и заданий для коррекционной работы с младшими школьниками : метод. пособие / В. В. Кондратьева. – М. : ГБОУ Педагогический колледж № 120 г. Москвы, 2016. – 85 с.
6. Ляшенко, Н. В. Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраст / Н. В. Ляшенко, К. С. Шалагинова // Международный студенческий научный вестник. – 2019. – № 1. – С. 27–30.
7. Прихожан, А. М. Проективная методика для диагностики школьной тревожности [Электронный ресурс] / А. М. Прихожан // Режим доступа: [https://chimitaf.ucoz.ru/diagnostika\\_shkolnoj\\_trevzhnosti.pdf](https://chimitaf.ucoz.ru/diagnostika_shkolnoj_trevzhnosti.pdf). – Дата доступа: 20.09.2023.
8. Троценко, С. Н. Технология коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР / С. Н. Троценко // МНКО. – 2012. – № 6. – С. 274–277.



## О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРИМЕНЕНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДИК В РАБОТЕ С НЕГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию и анализу эффективных методик для работы с неговорящими детьми в логопедической практике. Рассмотрены важность разнообразия методик и создания необходимых условий для развития речи у детей в возрасте от 2 до 6 лет. Представлен анализ эффективности применения различных методик в работе с неговорящими детьми. На основе сравнительных исследований, оценок результатов и кейс-стади описывается, какие методики демонстрируют наибольший успех и приносят максимальные результаты для развития речи у детей. Рассматриваются как краткосрочные, так и долгосрочные эффекты применения таких методик.

**Ключевые слова:** неговорящие дети, учитель-дефектолог, методика, эффективность.

Myslivets L.V.

## ABOUT SOME ASPECTS OF APPLYING EFFECTIVE TECHNIQUES IN WORKING WITH NON-SPEAK CHILDREN

**Abstract.** The article is devoted to the research and analysis of effective methods for working with non-speaking children in speech therapy practice. The importance of a variety of methods and creating the necessary conditions for speech development in children aged 2 to 6 years is considered. Presented an analysis of the effectiveness of using various techniques in working with non-speaking children. Based on comparative studies, outcome evaluations and case studies, it describes which techniques demonstrate the greatest success and produce maximum results for the development of speech in children. Both short-term and long-term effects of using such techniques are considered.

**Keywords:** non-speaking children, speech pathologist teacher, methodology, effectiveness.

Ключевым аспектом успешности работы учителя-дефектолога с неговорящими детьми с органическими нарушениями речевого развития 1-го уровня служит разнообразие используемых методик. Результаты исследований клинических случаев свидетельствуют о том, что каждый ребенок имеет уникальные особенности и проблемы в речи. Индивидуальный подход предполагает выбор наиболее подходящих методик и их комбинирование для достижения максимальных результатов.

Различные типы нарушений речи у детей с органическими нарушениями речевого развития 1-го уровня могут включать в себя артикуляционные, фонематические, лексические и синтаксические нарушения. К числу наиболее эффективных методик для каждого из перечисленных типов нарушений необходимо отнести следующие:

1. Артикуляционные нарушения. *Сущность нарушения:* артикуляционные нарушения связаны с неправильным произношением конкретных звуков или фонем. Дети могут заменять, искажать или опускать звуки в словах.

*Методика «Территория речи» Т. Грузиновой.* Данная методика требует сосредоточения на правильной артикуляции звуков [6].

*Методика PROMPT (Дебор Хайден)* включает тактильные и вербальные воздействия для коррекции артикуляции и интонации, что может быть полезно для детей с моторными трудностями в артикуляции [3].

2. Фонематические нарушения. *Сущность нарушения:* фонематические нарушения связаны с трудностями в различении и произношении фонем, что может приводить к тому, что дети слышат или произносят звуки неправильно.

*Методика «Территория речи» Т. Грузиновой* может использоваться для коррекции фонематических ошибок, так как она ориентирована на исправление произношения звуков [6].

*Методика PROMPT* может помочь детям развивать координацию между различными фонемами и улучшать их произношение.

3. Лексические нарушения. *Сущность нарушения:* лексические нарушения связаны с ограниченным словарным запасом и трудностями в выборе и использовании слов в речи.

*Методика Т. Новиковой-Иванцовой.* Данная методика может быть эффективной для расширения словарного запаса детей и улучшения их лексических навыков [5].

*Методика «Даунсайд Ап»* может быть применена для работы с детьми с синдромом Дауна и обеспечивает улучшение их лексических и коммуникативных способностей.

4. Синтаксические нарушения. *Сущность нарушения:* синтаксические нарушения связаны с трудностями в правильной организации слов и фраз в предложениях.

*Методика А.М. Горчаковой и Е.А. Чаладзе* фокусируется на формировании языкового механизма через коммуникативные ситуации [2].

*Индивидуальные программы развития:* для детей с выраженными синтаксическими нарушениями может потребоваться разработка индивидуальных программ, учитывающих их потребности.

Многие дети могут иметь смешанные нарушения, поэтому индивидуальный анализ и подход к каждому ребенку являются ключевыми элементами успешной работы учителя-дефектолога. Комбинирование различных методик и их адаптация к конкретным потребностям каждого ребенка обеспечивает наилучшие результаты.

Анализ эффективности различных методик в работе с неговорящими детьми требует учета множества факторов, включая индивидуальные особенности каждого ребенка и его диагноз. Важно также понимать, что эффективность методики может варьироваться в зависимости от конкретного случая. Далее представим общий анализ нескольких методик.

**Методика «Территория речи» Т. Грузиновой.** *Преимущества:* методика акцентирует внимание на игре и физической активности, что делает обучение увлекательным. Она также учитывает артикуляцию и фонетику. Эффективна при нарушениях произношения и артикуляции звуков.

*Ограничения:* может потребоваться достаточно большое количество времени и терпения для достижения наилучших результатов. Такая методика является менее подходящей для детей с более серьезными нарушениями.

**Методика PROMPT (Дебор Хайден).** *Преимущества:* данная методика акцентирует внимание на артикуляции и моторике. Она может быть эффективной при работе с детьми, у которых есть проблемы с контролем мышц лица и речевых органов.

*Ограничения:* применение методики PROMPT требует высокой квалификации учителя-дефектолога. Она предполагает более интенсивные усилия со стороны педагога, а для достижения эффекта необходимо затратить значительное количество времени в сравнении с другими методиками.

**Верботональный метод Петара Губерина.** *Преимущества:* акцент делается на сочетании движений и произнесения звуков. Такая методика может быть полезной для детей с дисфункцией вербо-глочного аппарата [1].

*Ограничения:* требуется высокая квалификация учителя-дефектолога. Могут потребоваться длительные занятия и упражнения.

**Методика формирования языкового механизма через коммуникативные ситуации** А.М. Горчаковой и Е.А. Чаладзе. *Преимущества:* методика акцентирует внимание на развитии коммуникативных навыков. Она может быть полезной для детей с ограниченной коммуникативной способностью.

*Ограничения:* Требуется терпеливости и постоянного взаимодействия с ребенком.

**Методика Даунсайд Ап «Начинаем говорить».** *Преимущества:* методика разработана специально для детей с синдромом Дауна [4]. Она акцентирует внимание на развитии речи и коммуникативных навыков.

*Ограничения:* методика специализирована для определенной группы детей и может быть менее применимой для других случаев.

Важно отметить, что эффективность любой методики зависит от сочетания факторов, таких как возраст ребенка, степень нарушения, мотивация ребенка и квалификация логопеда. Часто эффективность достигается путем комбинирования различных методик и индивидуальной адаптации под конкретного ребенка. Регулярная оценка прогресса также играет важную роль в определении эффективности методики и внесении коррекций в программу обучения при необходимости.

Применение разнообразных методик в работе с неговорящими детьми может оказать как краткосрочные, так и долгосрочные эффекты. Важно понимать, что эффективность может варьироваться в зависимости не только от используемой методики, но и от индивидуальных особенностей ребенка и того, насколько систематично и регулярно проводятся занятия.

К числу краткосрочных эффектов можно отнести следующие:

**Улучшение мотивации и вовлеченности.** Проводимые по таким методикам занятия могут сделать обучение более интересным и увлекательным для детей, улучшается их мотивация к учебе и развитию речи.

**Повышение коммуникативных навыков.** Некоторые методики, такие как методика «Территория речи» или работа над коммуникативными ситуациями, могут способствовать более эффективной коммуникации детей в повседневных ситуациях.

**Улучшение артикуляции и произношения:** Методики, фокусирующиеся на артикуляции и фонетике, могут привести к краткосрочным улучшениям в произношении звуков и слов.

**Развитие словарного запаса.** Работа по новым методикам помогает детям изучать новые слова и фразы, что может быть полезным для повседневной коммуникации.

**Долгосрочные эффекты находят свое выражение в нижеследующем.**

**Улучшение речи и языкового развития.** Систематическое применение таких методик может привести к улучшению речи и языкового развития в долгосрочной перспективе.

**Повышение самооценки и социальной адаптации.** Улучшение коммуникативных навыков и речи может способствовать повышению самооценки и социальной адаптации детей.

**Подготовка к образовательному процессу.** Хорошо развитая речь является важной предпосылкой для успешного обучения в школе и дальнейшей академической успеваемости.

**Улучшение качества жизни.** Развитие речи и коммуникативных навыков сделает повседневную жизнь более независимой и качественной для детей с нарушениями.

**Самостоятельность:** способность детей использовать речь для самостоятельной коммуникации и решения повседневных задач.

**Способность к обучению.** Улучшение речи и языкового развития также может способствовать способности детей к обучению и усвоению новых знаний и навыков.

Важно подчеркнуть, что долгосрочные эффекты обычно достигаются при регулярных занятиях, а также при поддержке и сотрудничестве с родителями и специалистами. Каждый ребенок уникален, и результаты могут варьироваться, поэтому важно адаптировать методики под индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка.

#### Список использованной литературы

1. Верботональная методика [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/04/07/verbotonalnaya-metodika>. – Дата доступа: 13.10.2023.
2. Методика формирования языкового механизма у детей с экспрессивной (моторной) алалией через коммуникативные ситуации [Электронный ресурс] // Портал Лого-Эксперт. – Режим доступа: <https://logopedprofiportal.ru/metodika>. – Дата доступа: 13.10.2023.
3. Мышление и речь – детский центр нейрокоррекции и развития речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://myshlenie-i-rech.ru/metod\\_prompt](https://myshlenie-i-rech.ru/metod_prompt). – Дата доступа: 13.10.2023.
4. Начинаем говорить // Даунсайд Ап [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://downsideup.org/roditelyam/posobie-nachinaem-govorit>. – Дата доступа: 13.10.2023.
5. Новикова-Иванцова, Т. Н. Методическое пособие по формированию ритмико-мелодико-интонационной основы языка (РМИОЯ) : подготовительный этап / Т. Н. Новикова. – М. : Авторское издание. – 2021. – 56 с.
6. Территория речи – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://speech-area.ru>. – Дата доступа: 13.10.2023.

## ЕДИНЫЕ ПОДХОДЫ К СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

**Аннотация.** В статье представлены ключевые подходы к структуре и проектированию содержания дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки в контексте модернизации дефектологического образования. Обсуждаются вопросы модульного проектирования базовой и вариативной части программ, объем дисциплинарного и структурно-содержательного наполнения которых определяется спецификой контингента обучающихся и их личными предпочтениями. Показано, что единообразие в разработке дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки регламентировано нормативными актами и обусловлено социально-образовательными запросами.

**Ключевые слова:** дополнительные профессиональные программы профессиональной переподготовки, единые подходы, педагог-дефектолог.

Nikandrova T.S., Tusheva E.S.

## COMMON APPROACHES TO THE STRUCTURE AND CONTENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS FOR PROFESSIONAL RETRAINING OF TEACHERS-DEFECTOLOGISTS

**Abstract.** The article presents key approaches to the structure and design of the content of additional professional retraining programs in the context of modernization of defectological education. The issues of modular design of the basic and variable parts of the programs are discussed, the volume of disciplinary and structural-content content of which is determined by the specifics of the contingent of students and their personal preferences. It is shown that uniformity in the development of additional professional retraining programs is regulated by regulations and is due to social and educational needs.

**Keywords:** additional professional retraining programs, unified approaches, teacher-defectologist.

В рамках реализуемого в Российской Федерации проекта «Ядро педагогического образования» унифицированы подходы к основным элементам содержания высшего образования в данной области, описаны характеристики качества подготовки педагогических кадров. В этом аспекте не может остаться в стороне и система профессиональной подготовки педагогов-дефектологов.

С целью научно-методического обоснования единых подходов к структуре и содержанию образовательных программ подготовки педагогов-дефектологов коллектив Института детства «Московского педагогического государственного университета» проводит научные прикладные исследования и разработки (разработка концепции мониторинга образовательных программ и критериев для их оценки, механизмов внедрения программ, создание пакета программ дисциплин и практик и т.п.). В логике данных исследований определяются научно-методические основы и эффекты внедрения единой модели подготовки педагогов-дефектологов («ядро дефектологического образования»), в которой все образовательные процессы имеют четкую практико-ориентированную направленность и представляют единый алгоритм проектирования структурно-содержательных компонентов образовательных программ при сохранении профильной специализации компетенций и трудовых функций, формируемых в образовательном процессе.

В сфере профессионального дополнительного образования также назрела необходимость разработки единых подходов к структуре и содержанию дополнительных профессиональных программ подготовки педагогов-дефектологов. Основными положениями в разработке этих подходов могут явиться следующие.

При разработке и актуализации программ дефектологической переподготовки необходимо стремиться к координации образовательных результатов с целями и задачами профессиональной деятельности педагога-дефектолога. Главными видами профессиональной деятельности выступают педагогическая деятельность по обучению и воспитанию на основе адаптированных образовательных программ, индивидуальных учебных планов и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что указано в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [3], федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [4] и профессиональном стандарте «Педагог-дефектолог» [5]. Формулирование профессиональных компетенций также должно опираться на данные требования. Нельзя забывать и о принципиальном отличии деятельности педагога-дефектолога от деятельности «традиционного» учителя: своей профессиональной деятельностью педагог-дефектолог «покрывает» сразу несколько профессиональных областей (дошкольного, начального, основного, среднего общего образования, дополнительного образования, социального обслуживания и обеспечения). В связи с указанными особенностями профессиональной деятельности необходимо разработать особую модель переквалификации специалистов, имеющую практико-ориентированную направленность, в которой «основным результатом станет способность обучающегося построить свою профессиональную деятельность в соответствии с нормами профессионального стандарта» [2, с. 5].

Единообразие разработки структуры учебного плана программы переподготовки педагога-дефектолога подразумевает наличие нескольких интегративных модулей, таких как: «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности педагога-дефектолога», «Медико-биологические основы профессиональной деятельности педагога-дефектолога», «Филологические основы профессиональной деятельности педагога-дефектолога», «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности педагога-дефектолога». Данные модули являются системообразующей основой программ, в которых предполагается освоение новых видов профессиональной деятельности с присвоением квалификации. Их дисциплинарное наполнение сопоставимо с содержанием профильных модулей образовательных программ подготовки педагога-дефектолога. Объем обязательной части, без учета объема практики и государственной итоговой аттестации, может составлять 82 %. В программах переподготовки, реализуемых в контексте совмещения профильной подготовки, расширяется сфера профессиональной деятельности педагога-дефектолога. В этом случае на первый план выходит проектирование структурно-содержательных компонентов, сопоставимых с освоением новых трудовых функций и формируемых компетенций. Тем самым дисциплинарное наполнение модулей, конкретизирующих профильную направленность переподготовки, предполагает усиление компонентного состава психолого-педагогического модуля, что происходит за счет перераспределения внутреннего фонда трудоемкости базовой части программы.

Кроме того, каждый модуль программы состоит из нескольких дисциплин, практики и разрабатывается как отдельная часть учебного плана, что позволит ему реализовываться самостоятельно и быть встроенным в другие направления подготовки, кроме специального (дефектологического) образования (например, в программы подготовки по педагогическому и психолого-педагогическому образованию). Такой подход подтверждается квалификационным запросом работодателей и результатами исследований дефицитов в профессиональной подготовке выпускников-дефектологов на актуальные профессиональные компетенции и позволит покрыть недостаток дефектологических кадров в специальных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, а также в условиях общеобразовательных школ в конкретном регионе.

Все обязательные модули направлены на формирование различных профессиональных компетенций педагога-дефектолога, позволяющих решать коррекционно-образовательные задачи по обучению, развитию и воспитанию лиц с ОВЗ. Структурированное единообразие базовой части программ дефектологической переподготовки предупредит беспорядочный выбор формируемых компетенций за счет снижения риска дисциплинарного несоответствия в их реализации. При таком подходе будут сформированы компетенции, позволяющие обучающимся «осуществлять профессиональную деятельность в меняющихся условиях, решать многообразные педагогические задачи, осуществлять свою деятельность в разных регионах Российской Федерации» [6].

Следующее положение – вариативность оставшейся части программы, которую организации могут изменять в соответствии со своими предпочтениями. Предоставление свободы в проектировании содержания вариативной части программ исходит из профильной направленности подготовки обучающихся, средового окружения, ресурсной базы для проведения практик и др. В эту часть могут войти такие специальные модули, как «Современные образовательные технологии психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ» и «Практика», направленные на освоение трудовых функций исходя из обучения, воспитания и социализации разновозрастных нозологических групп обучающихся. Тем самым вариативная часть предполагает выбор обучающимся интересующих его дисциплин.

Необходимо усилить и разнообразить и практическую подготовку обучающихся по дисциплинам. На раздел «Практики» в учебном плане выделяется 6 зачетных единиц (216 часов). Здесь остро стоит задача расширения и модернизации форм практической подготовки. Рекомендуются использовать личностно-ориентированный подход к выбору программы практики из числа предложенных. Предлагается выбор таких видов практики как психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ, тьюторская, педагогическая, персонифицированная.

Формирование единой модели образовательной программы переподготовки открывает широкие возможности и для взаимодействия педагогических университетов Российской Федерации в формате сетевого, что даст возможность значительно повысить академическую мобильность обучающихся. Сетевое взаимодействие образовательных организаций высшего образования будет стимулировать применение новых технологий, предоставлять возможности для реализации персональных проектов, использование новых форм взаимодействий и др. [1]. Сотрудничество с организациями, реализующими адаптированные образовательные программы, оказывающими психолого-педагогическое сопровождение лицам с ОВЗ, направлено на создание реальных ситуаций социального взаимодействия (лекции, мастер-классы, круглые столы, вебинары, консультации и др.) в процессе переподготовки.

В целом, единые подходы к структуре и содержанию дополнительных профессиональных программ переподготовки педагогов-дефектологов выступают как симбиоз всех составляющих образовательного процесса. Это единый подход к теоретической и практической подготовке.

Разработка и внедрение единых подходов к структуре и содержанию дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки педагогов-дефектологов поможет сформировать унифицированный подход к освоению компетенций во время обучения, что оптимизирует процесс подготовки дефектологических кадров.

### Список использованной литературы

1. Гуружапов, В. А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования / В. А. Гуружапов, А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 143–159.

2. Кадакин, В. В. Профессионализация подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Теория и практика подготовки педагогических кадров в условиях модернизации образования: монография / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 5–20.

3. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/>. – Дата доступа: 21.09.2023.

4. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/>. – Дата доступа: 21.09.2023.

5. Приказ Минтруда России от 13.03.2023 N 136н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-дефектолог"» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eduprofrb.ru/uploads/documents/docs/prikaz-mintruda-rossii-ot-13032023-n-136n.pdf>. – Дата доступа: 21.09.2023.

6. Трубина, Л. А. Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения «ядра педагогического образования» [Электронный ресурс] / Л. А. Трубина, Е. Л. Ерохина // Наука и школа. – 2022. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-novye-formy-organizatsii-predmetno-metodicheskoy-podgotovki-v-usloviyah-vnedreniya-yadra-pedagogicheskogo>. – Дата доступа: 21.09.2023.



## МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОЗДАНИЮ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРИСПОСОБЛЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ НАВЫКОВ ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрывается значение альтернативной и дополнительной коммуникации как одного из условий создания безбарьерной коммуникативной среды для детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения. Охарактеризованы графические символы, которые являются самыми распространенными средствами альтернативной и дополнительной коммуникации как за рубежом, так и в Республике Беларусь. Представлены основные методические требования, предъявляемые к специальным приспособлениям для коммуникации при помощи графических символов.

**Ключевые слова:** альтернативная и дополнительная коммуникация, нарушения навыков вербального общения, графические средства коммуникации, специальные коммуникативные приспособления.

Pavlovich E.N.

## METHODOLOGICAL REQUIREMENTS FOR THE CREATION OF SPECIAL COMMUNICATIVE DEVICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT WHO HAVE IMPAIRED VERBAL COMMUNICATION SKILLS

**Abstract.** The article reveals the importance of alternative and augmentative communication as one of the conditions for creating a barrier-free communicative environment for children with special needs who have impaired verbal communication skills. Graphic symbols are characterized, which are the most common means of alternative and augmentative communication both abroad and in the Republic of Belarus. The main methodological requirements for special devices for communication using graphic symbols are presented.

**Keywords:** alternative and augmentative communication, violations of verbal communication skills, graphic symbols of communication, special communication devices.

У значительной части детей с особенностями психофизического развития (с расстройствами аутистического спектра, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми и (или) множественными психическими и (или) физическими нарушениями) одним из нарушений является сложность или невозможность общения при помощи устной речи.

С целью создания специальных условий для полноценного взаимодействия детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения, с окружающими людьми, используются методики и технологии альтернативной и дополнительной коммуникации (далее – АДК).

АДК – это коммуникация при помощи невербальных средств, которые условно можно разделить на две группы. В первую группу входят невербальные средства, которыми обладают все без исключения люди: безусловно-рефлекторные реакции (потовыделение, покраснение кожи, слюнотечение и т.д.), взгляд, мимика, естественные жесты и телодвижения. Вторая группа представлена специально разработанными системами и средствами коммуникации: жесты (МАКАТОН, СИНГАЛОНГ и др.), тактильно осязаемые символы (предметы, тактильные картинки и др.), графические символы, простые («говорящие кнопки» и др.),

средне- (GoTalk и др.) и высокотехнологичные (Tobii и др.) технические устройства и специальные приложения для коммуникации (LINKa и др.) [1; 2; 3].

Подбор средства или нескольких средств АДК осуществляется индивидуально с учетом когнитивных, моторных, психосоциальных и лингвистических возможностей детей с ОПФР на основе результатов комплексной междисциплинарной диагностики. Вместе с этим одними из самых распространенных и эффективных средств АДК являются графические символы, которые характеризуются следующими преимуществами перед другими средствами: быстро и легко запоминаются; указывают не только на объекты, действия и явления, но и выделяют в них важные существенные признаки; могут быть использованы как на уровне сигнальных знаков, так и для выражения чувств, мыслей, желаний; способствуют установлению связи с естественным языком, так как транслируются словами на родном языке или на любом другом в зависимости от социальной ситуации; увеличение словаря осуществляется с учетом личной потребности и национальной принадлежности пользователя; международная направленность, позволяющая расширить круг общения [1; 3].

В настоящее время отмечается многообразие графических символов, которые используются в различных странах в качестве средств АДК: фотографии, пиктограммы (Pictogram Symbols), картинные символы коммуникации (Picture Communication Symbols), Блисс-система (Bliss Symbols), символы Ребус (Widgit Symbols), символы Пиксонс (Pixons), символы ДинаСимс (DynaSyms), символы Склера Пиктос (Sclera Pictos), Лёб-система, и др. В Республике Беларусь используются преимущественно первые 3 системы.

Обучение АДК при помощи графических символов, введение их в повседневную рутинную жизнь детей требует соблюдения ряда методических требований. Рассмотрим ключевые из них.

1. Выбор графической системы, количество потенциально используемых изображений, последовательность их введения будут зависеть от предпочтений и возможностей каждого конкретного ребенка. Это определяется в ходе тщательного анализа действий ребенка в актуальных средах и подсредах его жизнедеятельности.

2. Графические символы одной и той же системы, например, коммуникативной системы обмена картинками, могут быть адаптированы и модифицированы в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка:

- изменение цвета фона с белого на цвет, предпочитаемый ребенком, например, голубой, светлозеленый и др. Главное условие, чтобы изображаемые объекты были отчетливо отдифференцированы от фона;

- использование кода Фицджеральда для визуальной дифференциации изображений по категориям (действующее лицо – желтый цвет, действие – зеленый цвет, предмет – оранжевый цвет, место – фиолетовый цвет, прилагательные – синий цвет, социальные выражения – розовый цвет, отрицание – красный цвет, союзы, предлоги, вспомогательные слова – белый цвет);

- отсутствие цвета у изображаемых объектов, наличие только контура;

- использование словесного обозначения (печатного текста), указывающего на то, что с помощью изображения сообщает ребенок. Например, на картинке изображена ложка. Для одного ребенка изображение ложки обозначает сам предмет, для другого – прием пищи. В соответствии с этим на первой картинке будет подпись «ложка», на второй – «есть»;

– расположение словесного обозначения над или под изображением (наиболее эффективный первый вариант);

– использование графических изображений различного размера в зависимости от функционирования моторной сферы, зрительного анализатора ребенка, места (в классе, на улице) и индивидуального коммуникативного приспособления (коммуникативная доска, коммуникативная книга, визуальное расписание и др.), в котором они размещены;

– использование сочетания изображений из разных систем графических символов;

– использование других средств АДК наряду с графическими изображениями [2; 3].

3. С целью повышения функциональности в использовании графических символов учителями–дефектологами совместно с законными представителями детей должны быть разработаны индивидуальные коммуникативные приспособления (далее – ИКП), к которым относятся: коммуникативные доски, книги, альбомы, тетради, браслеты, коммуникативный паспорт, тематические и лексические таблицы и др.

Как показывает анализ доступной нам научно-методической литературы, нет единых требований к разработке и использованию ИКП. На основе многолетнего практического опыта нами выделены ключевые методические требования, которые, на наш взгляд, повысят эффективность использования ИКП:

1. У каждого ребенка должны быть свои личные коммуникативные приспособления. В качестве исключения может быть одно приспособление для выполнения какой-либо рутины несколькими детьми, например, визуальная опора или подсказка для выполнения последовательности действий при мытье рук, приготовлении салата, одевании и др.

2. На первой странице ИКП (коммуникативной книги, альбома) желательно разместить коммуникативный паспорт ребенка, в котором будет представлена его фотография, фотографии его семьи и друзей, описана специфика общения с ним (как и при помощи чего он общается), его предпочтения и др.

3. По мере накопления в коммуникативной книге или альбоме графические изображения необходимо структурировать. Варианты структурирования могут быть различными: по степени использования, по лексическим темам, по рутинам, по видам деятельности и др. При этом мы учитываем предпочтения ребенка и удобство использования им ИКП.

4. Размер ИКП, способ его размещения и перемещения будут зависеть от моторных и когнитивных возможностей детей. Например, если ребенок использует указку-шлем, могут быть использованы коммуникативные таблицы, закрепленные на штативе, стене, столе.

5. Для наращивания графического словаря, расширения сфер коммуникативного взаимодействия ребенка и увеличения количества его коммуникативных партнеров, целесообразно создавать специальные тематические таблицы для посещения кафе, театра, поликлиники, магазина и т.д. [2].

#### **Список использованной литературы**

1. Горудко, Т. В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Т. В. Горудко. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

2. Павлович, Е. Н. Обучение альтернативной и дополнительной коммуникации детей с особенностями психофизического развития: организационно-методический аспект / Е. Н. Павлович // Специальная адукацыя. – 2023. – № 1. – С. 17–22.

3. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М. : Генезис, 2014. – 432 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются возможности использования нейропсихологических игр и упражнений в работе учителя-дефектолога в условиях ПКПП, приведены примеры нейроигр, используемых в коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога.

**Ключевые слова:** межполушарное взаимодействие, нейропсихологические игры, учащиеся с ОПФР.

Panasik D.V.

## THE USE OF NEUROPSYCHOLOGICAL GAMES AND EXERCISES IN THE WORK OF A SPEECH PATHOLOGIST TEACHER

**Abstract.** This article discusses the possibilities of using neuropsychological games and exercises in the work of a speech pathologist teacher in the conditions of PCPP. Examples of neurogames used in the correctional developmental work of a speech pathologist teacher are given.

**Keywords:** interhemispheric interaction, neuropsychological games, students with disabilities.

Каждый учитель-дефектолог работает с «особенными» детьми, у которых низкая мотивация к обучению, получению новых знаний, а часто присутствует страх и напряженность перед занятием, поэтому главная задача учителя-дефектолога помочь ребенку преодолеть все трудности. Преодоление которых требует поиска новых методов и новых подходов. Одним из актуальных на сегодняшний день является нейропсихологический подход.

Вопрос об использовании нейропсихологических знаний в образовательном процессе был предложен А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой в 60-х годах XXвека. В 1970-х годах была разработана программа нейрогимнастики «Гимнастика Мозга» американским доктором Полом Деннисоном. Он разработал простые и эффективные упражнения, которые обеспечивают синхронизацию двух полушарий и облегчают процесс обучения [2]. что обуславливает успешность обучения. поскольку чем лучше будут развиты межполушарные связи, тем лучше у ребенка будет память, внимание, речь, воображение, мышление.

Так как детям с ОПФР тяжело переключаться с одного задания на другое, сложно сконцентрироваться на задаче, они плохо запоминают информацию и быстро забывают. Следовательно, нужно развивать мозг комплексно, подтягивать когнитивные навыки (внимание, память, мышление). Вот почему использование нейропсихологических игр и упражнений очень актуален, так как игровая деятельность, как ведущая не потеряла своего значения в младшем школьном возрасте. Л.С. Выготский писал: «В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношения к действительности. Она имеет своё внутреннее продолжение в школьном обучении и в труде» [3, с. 68]. Поэтому важно начинать учебную работу с учащимися с опорой на игровую деятельность.

Использование нейропсихологических игр развивает мозговую активность, синхронизирует работу полушарий мозга, улучшают память, умственную деятельность и внимание, облегчают процесс письма и чтения [5, с. 43]. Применение нейропсихологических упражнений способствуют созданию непринужденной обстановки. Ребятам легче раскрывать свою индивидуальность. Игры помогают снять психологическое напряжение и страх.

В своей коррекционно-развивающей работе я использую нейроупражнение, которое отлично развивает внимание, память, способность следовать инструкциям учителя. Для выполнения необходимо взять цветные листы бумаги. Учитель придумывает любой набор движений касаний по цветным листам, а ребенок должен повторить эту последовательность за взрослым. Можно меняться с ребенком местами, чтобы у него была возможность самостоятельно придумывать инструкцию и проверять правильно ли делает учитель. Умение следовать инструкции важный навык для школьника.

Упражнение, которое можно использовать как физкультминутку. В этой игре различные части тела обозначены названиями животных, а учитель проговаривает, какие действия необходимо совершить. Например, «слон гладит бегемота» (правая рука – это слон, а левая – бегемот). Значит, нужно гладить правой рукой левую. Простые движения развивают у ребенка восприятие схемы тела, тренируют межполушарные взаимодействия, внимание и память, улучшают координацию и ориентацию в пространстве, благоприятно влияют на мышление и речь.

Если у учащихся есть трудности с самоконтролем или они периодически сильно переживают, то для тренировки самоконтроля отлично подойдет упражнение с воздушным шаром и бумажным стаканчиком. Ребенок надувает шарик и воздухом из этого шарика нужно двигать стакан. Можно выполнять в соревновательном формате. Также это упражнение прекрасно подходит в качестве дыхательной гимнастики.

Для развития логического и пространственного мышления, концентрации внимания и усидчивости отлично подойдут нейрорисовалки. Начинать необходимо с простых рисунков, постепенно переходя к более сложным. Рисование двумя руками одновременно помогают лучше концентрироваться, реже отвлекаться, легче запоминать информацию, ориентироваться в пространстве, а сам процесс рисования – успокаивает, снижает уровень стресса, развивает скорость мышления и воображение.

Для нейроупражнения «Ладочки» понадобится шаблон левой и правой руки. На шаблоне числа от 1 до 10, которые соответствуют пальцам левой и правой руки и учащимся следует решать примеры с помощью пальцев. например  $9+5$ ,  $5$  – это мизинец правой руки,  $9$  – это безымянный палец левой руки, соединяем эти два пальца и т. д. Это упражнение великолепно тренирует внимание учащихся.

Упражнение «Мячики» используется для развития координации, концентрации, скорости мышления, ловкости и повышения успеваемости. Для проведения упражнения необходимы два мячика, начала по очереди ребенок бросает мячик и ловит одной рукой, потом другой, затем двумя руками одновременно. Когда стало получаться, делает в движении. Одной рукой ребенок подбрасывает и ловит мяч, а другой выполняет то действие, которое говорит учитель. Например, «Покажи класс, покажи два пальца и т.д.», постепенно увеличивая скорость. Благодаря этому упражнению учащиеся становятся более усидчивые, улучшается координация, концентрация, улучшается переключаемость внимания.

Для тренировки мелкой моторики подойдет упражнение с карандашами. Одной рукой ребенок катает карандаш вверх, вниз, а второй рукой вращает карандаш между пальцами. Далее меняет руки.

Отличное упражнение для тренировки мозга учащихся «Загибашки». Необходимо расчертить лист бумаги произвольными линиями. Задача ребенка – аккуратно по этим линиям согнуть лист. Данное упражнение научит быть аккуратнее и внимательнее при выполнении различных заданий.

Для развития координации, концентрации внимания и межполушарных связей подойдет упражнение с мячиком и палкой. Ребенок подкидывает мяч и отпускает палку, задача ребенка, делая это быстро, чтобы ни мячик, ни палка не упали.

Эффективные упражнения, которые повышают концентрацию внимания и помогают меньше отвлекаться. Одновременно одной рукой ребенок показывает два пальца, а другой один, чередуя и постепенно увеличивая скорость. Одной рукой показывает кулак, а другой знак «окей» и чередует руки, скорость выполнения упражнения постоянно увеличивается.

Использование учителем-дефектологом межполушарной развивающей доски помогает улучшать мыслительные процессы. Синхронная работа левой и правой долей способствует созданию новых нейронных связей. Играя и рисуя двумя руками одновременно, ребенок развивает мелкую моторику и графомоторные навыки. Улучшается процесс развития речи, чтения и письма. Нейроупражнения с досками для рисования тренируют координацию движений, усидчивость и концентрацию внимания.

Таким образом, нейропсихологические игры – это совокупность телесно-ориентированных упражнений и приемов, которые дают возможность через тело воздействовать на мозговые структуры [5, с. 24]. Основная их задача – образовывать новые нейронные связи. Именно нейронные связи помогают в формировании высших психических функций. Нейропсихологические упражнения полезны и эффективны для детей с ОПФР. Упражнения имеют много положительных моментов:

- оказывают положительное влияние на процесс обучения;
- улучшают психологическое, эмоциональное, физическое здоровье детей;
- повышают интерес к занятиям;
- в игровой, непринужденной обстановке развивают внимание, память, мышление, умение следовать инструкциям учителя;
- помогают снять напряжение и страх;
- помогают учителю применить индивидуальный подход в процессе обучения.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что нейропсихологические упражнения развивают мозг ребенка, его когнитивные навыки и формируют нейронные связи, что позволяет ему быстрее думать, быть усидчивым, внимательным, лучше запоминать и в целом легко и успешно учиться. Систематическое использование нейропсихологических упражнений помогает коррекции и преодолению имеющихся у учащихся нарушений, а учителю-дефектологу более эффективно выполнять свою работу.

#### **Список использованной литературы**

1. Ахмадулин, Ш. Т. Скорочтение для детей. Как научить ребенка быстро читать и понимать прочитанное. Книга-тренинг для младших школьников от 6 до 9 лет / Ш. Т. Ахмадулин. – М. : Нева, 2020. –192 с.

2. Деннисон, П. Е. Гимнастика мозга : Кн. для родителей и учителей / П. Е. Деннисон, Г. Е. Деннисон. – СПб. : Весь, 2021. – 320с.
3. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–68.
4. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Я. Семаго. – М. : Айрис, 2007. – 112 с.
5. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2008. – 319 с.

УДК 376.4

Пицко О.Г.

### ЛЭПБУК КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме формирования представлений об окружающем мире у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Раскрывается сущность понятия «лэпбук» и отмечается значение использования лэпбука на уроках по учебному предмету «Человек и мир».

**Ключевые слова:** интеллектуальная недостаточность, лэпбук, окружающий мир, учебный предмет «Человек и мир».

Pitsko O.G.

### LAPTOP BOOK AS A MODERN TOOL IN THE TEACHER'S WORK IN THE LESSONS OF THE SUBJECT "MAN AND THE WORLD"

**Abstract.** This article is devoted to the problem of forming ideas about the world around us in students with intellectual disabilities. The essence of the concept of «lapbook» is revealed and the importance of using a lapbook in lessons on the subject "Man and the World" is noted.

**Keywords:** intellectual disability, lapbook, the world around us, academic subject «Man and the World».

Для успешной социализации учащихся с интеллектуальной недостаточностью важны полноценные представления об окружающем мире. Социальное развитие учащихся проявляется в познании окружающего мира и использовании своих знаний в различных жизненных ситуациях. Каждый из них постепенно учится понимать самого себя и окружающих, с возрастом расширяя для себя предметный, природный и социальный мир. По мере расширения представлений об окружающем, повышается интеллектуальное и нравственное развитие, развивается познавательная сфера и личностные качества учащихся [1].

Проблема формирования представлений об окружающем мире у учащихся с интеллектуальной недостаточностью заключается в том, что они не испытывают потребность в познании. Знания и представления об окружающем мире ограничены и примитивны. Они воспринимают объекты окружающего мира недостаточно дифференцированно, не выделяют их существенные и второстепенные признаки. Учащиеся плохо запоминают и с трудом актуализируют информацию. Поэтому представления их становятся бедными, неточными, искаженными.

На уроках по учебному предмету «Человек и мир» основной целью является развитие учащихся с интеллектуальной недостаточностью через изучение природы, ее

закономерностей. С помощью активных занимательных приемов и методов работы можно достичь определенного прогресса в решении образовательных задач по формированию представлений об окружающем мире, предупредить механическое запоминание материала [2].

Так, одним из многофункциональных, дидактических пособий, которые используют учителя для формирования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью представлений об окружающем мире на уроках по предмету «Человек и мир» является интерактивное пособие лэпбук. В дословном переводе («лэп» – колено, «бук» – книга) лэпбук обозначает «наколенная книга». Часто можно встретить и другие названия: тематическая папка, интерактивная папка, папка проектов. Но суть сводится к тому, что лэпбук – это самодельная книжка-раскладушка или папка, которая состоит из множества наклеенных картинок, карманчиков, вкладок, объемных аппликаций, открывающихся дверок и окошек, подвижных деталей, которые ребенок может доставать, переключать, складывать по своему усмотрению.

Лэпбук может создавать учитель самостоятельно, наполняя его информацией и заданиями учитывая актуальную и ближайшую зону развития учащихся. В течение работы над темой учитель может дополнять лэпбук новыми актуальными, более сложными заданиями. Лэпбук можно изготавливать на уроке в процессе групповой формы работы. Учитель может распределить задания между учащимися, которые в итоге соберут единый, общий лэпбук. В данном случае, важно учитывать дифференцированный подход. Также, учитель может продемонстрировать пример изготовления пособия, после чего, каждый учащийся с помощью взрослого изготавливает свой экземпляр.

Лэпбук может создавать учащийся с интеллектуальной недостаточностью индивидуально, что учит его самостоятельно собирать и систематизировать информацию. Это помогает ему по своему желанию организовать материал по изучаемой теме, лучше понять и запомнить его. Выбор варианта формы изготовления лэпбука зависит от возрастных и личностных возможностей каждого учащегося с интеллектуальной недостаточностью. Лэпбук является отличным способом для повторения пройденного материала. Благодаря разработанной системе в расположении материала, доступности, мобильности пособия, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью могут вернуться на любой этап изучения темы и возобновить ранее полученные знания.

Главное условие при создании лэпбука – вся информация и задания, собранные в пособии, соответствуют определенной теме. Содержание и структура лэпбука должны быть доступны и способствовать реализации познавательной, исследовательской и творческой активности учащихся. Из вышеизложенного можно представить лэпбук как особую форму организации учебного материала.

При формировании представлений по теме «Вода и ее свойства» по учебному предмету «Человек и мир» мы используем лэпбук «Вода – источник жизни». Он является мобильным, содержательным, красочным. Лэпбук состоит из следующих разделов: «круговорот воды в природе», «состояние воды в природных явлениях», «реки и озера Республики Беларусь», «кому нужна вода?», «опыты с водой», «свойства воды», «загадки про воду». Раздел «круговорот воды в природе» содержит наглядный пример круговорота воды, а также задания, где учащимся с интеллектуальной недостаточностью необходимо восстановить последовательность этапа круговорота воды. Раздел «состояние воды в природе» представлен наглядными картинками, на которых учащиеся могут увидеть состояния воды. Раздел «реки и озера Республики Беларусь» содержит фотографии рек и озер нашей страны с их кратким



описанием. Раздел «кому нужна вода» содержит материал с изображением животных, растений, предметов рукотворного мира, человека, которым необходима вода. Раздел «опыты с водой» содержит карточки с описанием последовательности проведения опытов с водой. В разделе «свойства воды» представлены карточки с описанием и изображением свойств воды. В разделе «загадки про воду» содержатся загадки, ответы на которые связаны с водой.

Данный лэпбук является универсальным и мобильным. Для хранения заданий используются липучки и конверты. Информация, содержащаяся в лэпбуке, является доступной для восприятия и понимания учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается низкий уровень мотивации к школьному обучению. Мотивация учащихся данной категории неустойчива, изменчива под воздействием успеха и неуспеха, изменения обстоятельств, уровня контролирования учителя. Наше пособие лэпбук «Вода – источник жизни» является познавательным, интересным, насыщенным информацией, красочным, а главное лэпбук создается самими учащимися, что повышает их мотивацию и интерес учащихся к изучению данной темы.

Можно выделить основные преимущества использования лэпбука учителем на уроках по учебному предмету «Человек и мир»:

- информативность – структура лэпбука позволяет включить максимальный объем материала по изучаемой теме;
- вариативность форм работы – лэпбук можно использовать как в групповой, подгрупповой так и индивидуальной формах работы;
- полифункциональность – работа с лэпбуком позволяет реализовать образовательную и воспитательную задачи;
- вовлечение учащихся в игровую, познавательно-исследовательскую, конструктивную деятельность;
- обладает дидактическими свойствами – работа с лэпбуком способствует познавательному развитию учащихся;
- возможность повторения пройденного материала;
- реализация принципа индивидуального и дифференцированного подхода.

Принимая во внимание все достоинства использования лэпбука в образовательном процессе можно обозначить недостатки в его изготовлении:

- большой расход материала – лэпбук предполагает максимально допустимый размер основы, а также наличие значительного количества кармашков, окошек, картинок и т.д.;
- значительные временные затраты – доступность, креативность, информативность лэпбука требуют наличие значительного времени.

Лэпбук – это игра, творчество, познание и исследование нового, повторение и закрепление изученного, систематизация знаний и просто интересный вид совместной деятельности учителя-логопеда, родителей и ребенка.

#### **Список использованной литературы**

1. Косымова, А. Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта / А. Н. Косымова // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 30–35.
2. Кудрина, С. В. Окружающий мир (программно-методическое обеспечение к урокам «Окружающий мир» в 1–4 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида / С. В. Кудрина. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 220 с.

## ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ГОСУДАРСТВЕННОМ УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ «ГРОДНЕНСКАЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ № 2»

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по реализации инновационного проекта по адаптации и интеграции в общество детей с особенностями психофизического развития (с нарушением слуха).

**Ключевые слова:** учащиеся с нарушением слуха, инновационный проект, интегративный театр.

**Primachek I.I., Skurko M.V.**

### INNOVATIVE ACTIVITY IN THE STATE EDUCATIONAL INSTITUTION «GRODNO SPECIAL BOARDIN SCHOOL № 2»

**Abstract.** The article presents experience in implementing an innovative project for the adaptation and integration into society of children with special needs of psychophysical development (hearing impairment).

**Keywords:** students with hearing impairment, innovative project, integrative theater.

В настоящее время в Республике Беларусь успешно реализуется вариативный подход к образованию и социализации лиц с особенностями психофизического развития. Это создает предпосылки для достижения такой цели устойчивого развития, содержащейся в резолюции Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций от 25 сентября 2015 года A/RES/70/1 «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» как «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех».

В Республике Беларусь реализуется социально ориентированная государственная политика в сфере образования, которая основывается на приоритетах общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании и государственной программой «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы в стране расширяются образовательные возможности для лиц с особенностями психофизического развития.

Возможность получения специального образования обеспечивается всем детям, независимо от вида и степени выраженности имеющихся нарушений. Специальное образование направлено на подготовку лиц с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализацию и интеграцию в общество, что не только повышает качество их жизни, но и содействует достижению социальной справедливости и социальной стабильности в обществе [2].

В августе 2022 года в государственном учреждении образования «Гродненская специальная школа-интернат № 2» стартовал инновационный проект «Внедрение модели социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха средствами психологического интегративного театра». Идея реализации данного проекта возникла из-за той социальной ситуации, которая сложилась в нашем обществе. Проблема включения в микросоциальную среду людей с особенностями развития, как показывает мировой опыт, является общечеловеческой.

По отношению к детям с нарушением слуха эта тема особенно актуальна, поскольку отсутствие и/или существенное ослабление слухового восприятия напрямую ведет к другим

нарушениям: речевым, коммуникативным, информационно-культурным, эмоциональным и социальным. Неслышащий ребенок выпадает из культуры общества. Вернуть детей с нарушением слуха в общую культуру – одна из важнейших задач педагогического коллектива школы-интерната [3, с. 5].

Адаптация и интеграция в общество детей с нарушением слуха выступают основной целью их обучения и воспитания. Трудности, которые они испытывают в развитии коммуникативных навыков, формировании эмоционально-волевой сферы, влияют на протекание процессов социализации, на их социальное и личностное развитие. В силу ограниченности социальных контактов обучающихся, особое значение имеет проблема социализации детей с нарушением слуха, обучающихся в учреждениях специального образования. С целью эффективного включения в социум детей с нарушением слуха необходимо создавать специальные условия для постепенного овладения ими общественно значимым опытом поведения, нормами культуры, общения с окружающими людьми, формирования коммуникативных навыков. Для развития обучающихся как полноценных личностей необходим процесс гуманизации среды, предусматривающий как распространение знаний, так и повышение общей культуры всех членов общества, создание социальных отношений [1, с. 84]. Одним из наиболее эффективных способов передачи социального опыта, формирования коммуникативной культуры является взаимодействие согласно принципу «равный обучает равного», который обеспечивает передачу достоверной социально значимой информации через доверительное общение «на равных».

В решении проблемы повышения эффективности социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха существенную роль может сыграть такая форма работы с ними, как психологический интегративный театр, который выступит в качестве средства коррекции социального и эмоционального интеллекта, личностных особенностей, формирования коммуникативной культуры неслышащих обучающихся. Предполагаем, что психологический интегративный театр станет одним из эффективных способов социальной адаптации обучающихся с нарушением слуха.

Суть данного проекта состоит в подготовке наших детей к жизни в обществе через их занятия театральным искусством, знакомство общества с самобытным искусством детей с нарушением слуха через участие театра «Тишина» в концертных программах и фестивалях, не ориентированных на инвалидов, через совместные постановочные номера.

Инновационный проект рассчитан на 4 года и предполагает активное участие всех членов коллектива школы-интерната, а также тесное взаимодействие и совместное творчество обучающихся с нормотипичными сверстниками, студентами-волонтерами и родителями.

Разработчиком выступает заместитель директора по учебной работе Примачек Ирина Ивановна. Научный консультант – Шатюк Татьяна Георгиевна, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии факультета психологии и педагогики, кандидат педагогических наук, доцент учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».

С целью успешной реализации проекта организовано сотрудничество с ГУО «Специальная школа № 70 г. Гомеля для учащихся с нарушением слуха» и ГУО «Ждановичская специальная школа-интернат», с ГУО «Гимназия № 2 г. Гродно» (I ступень общего среднего образования), с Домом культуры УП «Цветлит» ОО «БелОГ» и народным коллективом театра и эстрады «Арлекин» Дома культуры УП «Цветлит» ОО «БелОГ», с

кафедрой теории и методики специального образования педагогического факультета УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

В процессе осуществления проекта на базе школы-интерната совместно с учащимися ГУО «Гимназия № 2 г. Гродно» (I ступень общего среднего образования) и со студентами специальности «Логопедия» кафедры теории и методики специального образования педагогического факультета УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (далее – студенты) создан психологический интегративный театр для школьников как дополнительная форма коррекционной работы по повышению уровня их социализации, реабилитации и интеграции в общество, а также формированию необходимых обучающимся с нарушением слуха в самостоятельной жизни компетенций.

Совместное творчество дает многое как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии. Интеграция способствует формированию у здоровых детей терпимости к физическим и психическим недостаткам, чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству. У детей с особенностями развития совместное творчество ведет к формированию положительного отношения к своим сверстникам, адекватного социального поведения, более полной реализации потенциала развития и обучения [2].

Внедрение данного проекта позволит комплексно реализовать, а в дальнейшем и транслировать опыт педагогической деятельности по созданию и внедрению модели социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха средствами психологического интегративного театра, что повысит эффективность коррекционно-педагогической работы в учреждениях образования.

Цель проекта: создание условий для успешной социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха средствами психологического интегративного театра, основываясь на взаимодействии школы-интерната, учреждений образования и структур социума.

Задачи проекта:

1) разработать в учреждении образования систему управления инновационной деятельностью, обеспечивающую включение педагогов в процесс реализации инновационного проекта по внедрению модели социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха средствами психологического интегративного театра;

2) организовать систему научно-методического сопровождения инновационной деятельности на всех этапах проекта;

3) организовать работу психологического интегративного театра, способствующую созданию благоприятных условий для развития интеллектуальных, творческих, личностных качеств обучающихся с нарушением слуха, их социализации и интеграции в общество;

4) разработать образовательную программу объединения по интересам «психологический интегративный театр»;

5) оценить результативность внедрения модели социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха средствами психологического интегративного театра;

б) разработать методические рекомендации для педагогов учреждений образования по организации работы психологического интегративного театра как средства социализации и реабилитации обучающихся;

7) обобщить, систематизировать и транслировать опыт работы педагогов школы-интерната по внедрению модели социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха средствами психологического интегративного театра в образовательную практику

педагогов специальных школ, школ-интернатов, общеобразовательных школ, реализующих интегрированный и инклюзивный подход в обучении.

В ходе реализации проекта планируется разработка алгоритма организации деятельности психологического интегративного театра, методических рекомендаций для педагогов специальных школ, школ-интернатов, общеобразовательных школ по организации работы психологического интегративного театра, создание образовательной программы объединения по интересам «Психологический интегративный театр» и формирование у общества адекватного отношения к людям с особенностями развития.

#### **Список использованной литературы**

1. Богданова, Т. Г. Особенности психического развития детей и подростков с нарушениями слуха / Т. Г. Богданова. – М. : Владос, 2004. – 97 с.

2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5801>. – Дата доступа: 17.10.2023.

3. Рахманова, Е. В. Обучение и воспитание учащихся с нарушением слуха в учреждениях общего среднего образования / Е. В. Рахманова. – Минск : Национальный институт образования, 2021. – 200 с.

## РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ПРИЕМОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

**Аннотация.** Статья раскрывает эффективность применения приёмов мнемотехники в обучении, направленные на развитие памяти у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Предлагаются наиболее удачные мнемоприемы из практической деятельности учителя, чтобы помочь учащимся выучить стихотворение, сделать процесс заучивания легким и увлекательным.

**Ключевые слова:** мнемотехника, мнемотаблица, приёмы запоминания, графические ассоциации.

Rusinovich N.I.

## MEMORY DEVELOPMENT IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AT THE FIRST STAGE OF EDUCATION IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERARY READING USING MNEMONICS TECHNIQUES

**Abstract.** The article reveals an effective of applying mnemonics techniques in teaching, aimed at developing memory in students with intellectual disabilities. The most successful mnemonics from the practical activities of the teacher are offered to help students learn a poem, make the learning process easy and exciting.

**Keywords:** mnemonics, mnemotable, memorization techniques, graphic associations.

Внимание – это сосредоточенность или направленность психической деятельности на определенный объект. У детей с интеллектуальной недостаточностью внимание имеет определенные особенности: малая устойчивость, замедленность переключения, трудности переключения и распределения, низкая концентрация, быстрая отвлекаемость, узкий объем [1].

Для усвоения учащимися школьных знаний должно быть сформировано произвольное внимание. Данный вид внимания у учащихся с интеллектуальной недостаточностью нарушен, что препятствует формированию мотивации к учению, получению новых знаний.

Память – способность организма закреплять, сохранять и воспроизводить информацию о внешнем мире и о своем внутреннем состоянии. Данный психический процесс у «особенных» детей отличается от памяти детей с нормой развития. Запоминание замедлено, дети неточно воспроизводят информацию, характерна своеобразная эпизодическая забывчивость, неумение целенаправленно заучивать и припоминать.

Так как процесс обучения детей с особенностями психофизического развития в первую очередь опирается на память и привлечение внимания, наша задача, как учителя, любыми приемами и методами привлечь внимания и развивать память.

К.Д. Ушинский писал, что, когда учитель входит в класс, от которого тяжело добиться слова, необходимо начать показывать рисунки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно [2].

Наблюдая за деятельностью своих учащихся на уроках, стало понятно, что заинтересовать детей с особенностями развития – задача непростая. Именно поэтому стоит вопрос поиска новых технологий, к примеру, технологии визуализации, которая в настоящее время является очень актуальной. Технология визуализации имеет важное образовательное

значение и соответствует всем современным требованиям. Использование визуализации учебного материала является эффективным методом усвоения полученной информации.

Визуализация – это процесс представления различных данных в виде изображений, которые могут помочь в понимании смысла данных. Иными словами, это процесс представления информации в виде изображений, таблиц или схем. Способ представления учебного материала в виде изображения основывается на важности всестороннего восприятия, а также на главной роли образного мышления в процессах познания окружающего мира.

Любой образовательный процесс основывается на преподнесении информации учителем с одной стороны и восприятием ее детьми с другой стороны, и поэтому, учитывая особенности учащихся, представление учебного материала с использованием технологий визуализации приобретает большое значение в их обучении. Применение различных таблиц, схем и рисунков влияет на облегчение и ускорение процесса запоминания.

В связи с активным использованием технологии визуализации, необходимо разобраться, можем ли мы поставить знак равенства между понятиями «визуализация» и «наглядность». Во время визуализации происходит активная работа мыслительных процессов с опорой на наглядный материал. А наглядность – это демонстрация различного материала или образца, показ картинки учителем. В целом при использовании приемов визуализации у учащихся ускоряется восприятие, осмысление, обобщение и умение анализировать различные понятия. Наглядность же может быть использована совместно с визуализацией, но при этом наглядность не может ее заменить. Таким образом, становится понятным, что между этими двумя понятиями мы не можем поставить знак равенства.

Целью визуализации являются не картинка, а проникновение в суть. Использование наглядных средств не должно сводиться к простому иллюстрированию с целью сделать учебный материал более доступным и легким для усвоения, а быть частью познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Визуализация учебного материала позволяет решить целый ряд педагогических задач, таких как:

- ускорение и облегчение процесса усвоения знаний;
- стимулирование учебной и познавательной деятельности;
- формирование критического и визуального мышления и его гибкости;
- развитие зрительного восприятия;
- улучшение визуальной грамотности и визуальной культуры учащихся.

Визуализация учебной информации обеспечивает коррекционную направленность всего процесса обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью и позволяет сделать этот процесс эффективным, интересным, увлекательным и занимательным. Визуализация учебной информации состоит из следующих закономерностей. Большой объем учебного материала сложно усвоить и запомнить, как взрослым, так и детям, а тем более учащимся с особенностями развития, если расположить его компактно и в определенной системе, он лучше воспринимается и запоминается. Если в учебном материале выделить опорные смысловые единицы, то запоминание его будет наиболее эффективным и продуктивным.

Рассмотрим основные техники визуализации учебной информации, которые может использовать учитель на уроках по учебному предмету «Человек и мир».

**Интеллект-карты** – это графический способ представления информации в виде карты, состоящей из ключевых и вторичных тем, инструмент для систематизации и структурирования знаний, запоминания больших объемов информации. Данная технология

позволяет наглядно запоминать информацию при помощи схематических изображений. В работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью интеллект-карта может применяться при изучении темы «Времена года», «Дни недели», «Режим дня» и т.д. Интеллект-карту можно использовать на нескольких этапах.

На первом этапе, данное пособие изготавливается учителем с целью изучения и закрепления нового материала. При этом учитель дает учащимся не готовый материал, а составляет его на глазах у детей.

Второй этап характеризуется групповой работой по созданию пособия. На данном этапе учитель должен ознакомить учащихся с алгоритмом построения интеллект-карты. В центре должно быть основное понятие – рисунок (тема урока), от которого отходят цветные стрелки в разные стороны, на которых написаны основные понятия.

Для лучшего усвоения материала пособие должно быть у каждого ученика.

Применение интеллектуальных карт, в процессе обучения, способствует развитию внимания, памяти, а также речи учащихся.

Еще один из графических способов передачи данных – **инфографика**. Основными принципами инфографики являются содержательность, смысл, легкость восприятия. Для организации инфографики могут быть использованы различные таблицы, диаграммы и графические элементы. Инфографика представляет собой максимум визуальной информации, минимум текстовой. Техника очень эффективна в отношении работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

Инфографика как наглядный способ представления информации позволяет:

- оптимизировать знакомство с определенным учебным материалом;
- собрать и осмыслить нужную информацию, смоделировать ее;
- выделить важное и второстепенное.

Следующим приемом визуального восприятия информации является **облако слов**.

Облако слов – это один из способов визуализации текстовой информации, который успешно можно использовать в учебной работе.

- как дидактический материал на уроках (в электронном виде или распечатанный на принтере);
- для представления информации о себе или о каком-то человеке (в портфолио, при обобщении опыта, на презентациях, на сайте и/или в блоге);
- для создания ярких, запоминающихся продуктов (открытки, информационно - рекламные буклеты, бюллетени, презентации).

Эта форма визуализации данных, которая представляет собой набор ключевых слов и словосочетаний, написанных разными размерами шрифта и, иногда цвета. Работа с облаком слов вызывает интерес у учащихся с особенностями в развитии, концентрирует внимание, побуждает к поиску. А педагог, таким образом, решает следующие задачи: образовательные, развивающие, коррекционные, формирует умение всматриваться, наблюдать, выявлять, соотносить; вызывает устойчивый интерес к изучаемой теме; мотивирует учеников к учебной деятельности; активизирует познавательную деятельность; побуждает их к активной работе на уроке.

Облако слов можно использовать на разных этапах урока.

Использование техник визуализации учебной информации помогает и учащимся: сосредоточиться, сконцентрироваться, повысить учебную мотивацию и работоспособность,



облегчить усвоение новых знаний, благотворно влияет на формирование общеучебных умений и навыков, способствует развитию самостоятельности.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующий вывод: методически грамотный и обоснованный подход к визуализации учебного материала способствует более высокому уровню развития познавательной деятельности учащихся, их речи, развитию внимания и памяти, мотивирует на креативный подход в решении различных задач в обучении и, в целом, повышает качество образовательного процесса для учащихся с особенностями развития.

#### Список использованной литературы

1. Баскакова, И. Л. Внимание школьников – олигофренов / И. Л. Баскакова. – М. : Просвещение, 1982. – 89 с.
2. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / К. Д. Ушинский ; под ред. А. И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1974. – Том 2. Проблемы русской школы. – 439 с.

УДК 376

Салей Н.П.

### РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЕМОМ МНЕМОТЕХНИКИ

**Аннотация.** Статья раскрывает эффективность метода применения приемов мнемotechnики в обучении, направленный на развитие памяти у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Предлагаются наиболее удачные мнемotechnики из практической деятельности учителя, чтобы помочь учащимся выучить стихотворение, сделать процесс заучивания легким и увлекательным.

**Ключевые слова:** мнемotechnика, мнемotechnическая таблица, приемы запоминания, графические ассоциации.

Saley N.P.

### MEMORY DEVELOPMENT IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AT THE FIRST STAGE OF EDUCATION IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERARY READING USING MNEMONICS TECHNIQUES

**Abstract.** The article reveals an effective method of applying mnemonics techniques in teaching, aimed at developing memory in students with intellectual disabilities. The most successful mnemonics from the practical activities of the teacher are offered to help students learn a poem, make the learning process easy and exciting.

**Keywords:** mnemonics, mnemonics table, memorization techniques, graphic associations.

Память учащихся с интеллектуальной недостаточностью, как и любой другой познавательный психический процесс, обладает определенными характеристиками (объем запоминания, быстрота запоминания, точность воспроизведения, длительность сохранения, готовность к воспроизведению сохраненной информации) и имеет специфические особенности, потому что формируется в условиях ограниченного психофизического развития. Как отмечают В.Г. Петрова и И.В. Белякова, расстройство памяти у учащихся с

интеллектуальной недостаточностью проявляется не столько в трудностях получения информации и её сохранения, сколько в её воспроизведении, и это главное отличие от учащихся с сохранным интеллектом. Не понимая логики событий воспроизведение материала учащимися приобретает бессистемный характер. Воспроизведение словесного материала вызывает наибольшие трудности. Тексты, которые воспроизводит учащийся с интеллектуальной недостаточностью, как правило непоследовательны, фрагментарны, сжаты. Часто допускаются неточности воспроизводимого текста, пропуски, замены и привнесения. Успешность запоминания зависит и от содержания предъявляемого материала, и от его структуры, и от степени его понимания. По мнению современных ученых, более глубокому осознанию содержания любого текста в целом и его запоминанию способствует правильная и в системе проводимая коррекционно-педагогическая работа, в процессе которой создаются благоприятные условия для осмысления, запоминания и воспроизведения словесного материала [1].

Одним из классических приемов развития и тренировки памяти является заучивание стихотворений наизусть. В специальной школе на первой ступени образования чтение наизусть стихотворений, скороговорок, загадок предусмотрено программой. Как показывает уже моя педагогическая деятельность, учащимся с интеллектуальной недостаточностью выучить стихотворение достаточно сложно. Большинство учащихся не любят учить стихи: кто-то испытывает большие трудности при заучивании стихотворений, кто-то быстро утомляется, а у кого-то данный вид деятельности может вызвать даже отрицательные эмоции.

Приемов по запоминанию стихотворений с учащимися с интеллектуальной недостаточностью на первой ступени образования достаточно много. Однако каждый педагог, я считаю, должен выбирать какой прием применить, исходя из педагогического опыта, учитывать психофизические особенности конкретных учащихся в классе, отталкиваться от возможностей технической организации учебного процесса. Я в своей практической деятельности широко использую приемы мнемотехники.

Википедия на просторах интернет источников дает следующую трактовку понятия мнемотехники (определение в новых современных системах запоминания) – система «внутреннего письма», основанная на непосредственной записи в мозг связей между зрительными образами, обозначающими значимые элементы запоминаемой информации.

Мнемоническое запоминание состоит из четырех этапов: кодирование в образы, запоминание (соединение образов), запоминание последовательности и закрепление в памяти. Мнемотехника – это очень эффективный и простой метод запоминания и воспроизведения информации, в основе которого лежит построение ассоциаций. В своей работе, я использую зрительные, образные ассоциации, которые кодирую в таблицу (мнемотаблицу).

Применяя данную технику в педагогической деятельности уже несколько лет, можно выделить ряд преимуществ использования мнемотехнических приемов при заучивании стихотворений для учащихся с интеллектуальной недостаточностью:

- запоминание стихов превращается в увлекательную игру;
- с помощью зрительных опорных цепочек, легче и быстрее запоминается стихотворение;
- расширяются представления об окружающем мире;
- активизируется речевое развитие и обогащается словарный запас;
- появляется желание рассказывать – учащиеся осознают, что это совсем не сложно, а значит преодолевается стеснительность;

– развивается общительность посредством общей совместной деятельности в классе, где создается ситуация общения, при которой все пользуются экспрессивной речью, а также учатся слушать друг друга;

– улучшаются детско-родительские взаимоотношения, так как учащиеся и их родители лучше «находят общий язык», выполняя задание учителя, направленное на чтение стихотворения наизусть с помощью мнемотаблицы.

В 2022/2023 учебном году в 4 «А» классе я провела небольшое наблюдение. Трём учащимся класса (4-й год обучения по программе вспомогательной школы первого отделения) предложила выучить стихотворение с использованием мнемотехнической таблицы и без её помощи. Результаты следующие: время, затраченное на заучивание стихотворения с использованием мнемотаблицы – первый учащийся (39 минут, в два захода), второй учащийся (12 минут), третий учащийся (16 минут); время, затраченное на заучивание стихотворения без мнемотаблицы – первый учащийся (1 час 20 минут, в три захода), второй учащийся (35 минут), третий учащийся (40 минут).

Исходя из результатов наблюдения, можно отметить результативность использования мнемотехнической таблицы для успешного усвоения стихотворений наизусть. Оценивая при наблюдении и эмоциональную настроенность учащихся, следует сказать, что, заучивая стихотворение наизусть с помощью мнемотаблицы, настроение у учащихся на протяжении всего времени не изменялось, чего нельзя сказать о другом варианте: быстро терялся интерес, часто отвлекались на посторонние предметы, внимание рассеивалось, концентрация внимания снижалась, находились разные предлоги, чтобы не выполнять задание.

Образно-игровая форма мнемотаблиц помогает не только легко и быстро запоминать и усваивать стихи, но и способствует интересной, увлекательной деятельности учащегося и учителя. На что же следует обратить внимание, когда начинаешь использовать мнемотехнические таблицы:

– лучше, когда модель-картинка отображает конкретный образ предмета и раскрывает существенное в объекте;

– для учащихся первой ступени образования следует предлагать не графические схемы-символы, а готовые яркие, сочные и выразительные изображения-картинки и иллюстрации, которые должны заинтересовать учащихся своим внешним видом;

– проводить отбор стихов для заучивания по следующим критериям: не более 4-8 строк, в содержании простые и понятные слова, чёткий ритм;

– замысел модели-картинки, обозначающей слова или фразу, следует обязательно обсуждать с учащимися, чтобы образ был понятным (словарная работа);

– при работе над стихотворением соблюдать последовательность этапов мнемонического запоминания: кодирование в образы-картинки слов стихотворения, запоминание (соединение образов и слов), запоминание предложенной последовательности, удержание и закрепление в памяти.

– этапы работы над содержанием стихотворения должны вызывать интерес у учащихся, никаких принудительных мер: просто увлекательная игра, от этого во многом и зависит результат.

Приведем пример алгоритма использования мнемотаблицы, чтобы выучить стихотворение на уроке с учащимися с интеллектуальной недостаточностью:

1) выразительно и эмоционально прочитать стихотворение;

2) прочитать стихотворение еще раз и показать каждое изображение в мнемотаблице;

3) уточнить все ли слова знакомы, и, если что-то не знакомо или не понятно, необходимо объяснить простыми словами и в доступной форме;

4) повторять стихотворение с опорой на мнемотаблицу от 3 до 5 раз, варьируя разнообразные приёмы повторения;

5) самостоятельное воспроизведение учащимися стихотворения по мнемотаблице, то есть рассказать то, что запомнилось.

Это примерный план работы с таблицами, потому что каждый учащийся индивидуален. Одним учащимся достаточно 3-4 раза прочитать по картинкам, и они всё запомнят. А есть учащиеся, которым для запоминания необходимо многократное повторение и многократное обращение к мнемотаблице. Но в любом случае, запоминание происходит легче, если образы и ситуации изображены на картинках.

Итогом урока будут результаты: некоторые учащиеся в конце урока уже готовы рассказать стихотворение наизусть с опорой на мнемокартинки. Меньшая часть учащихся, повторив дома, сможет рассказать стихотворение на следующем уроке.

Одним из эффективных путей в работе по развитию памяти посредством запоминания стихотворений с использованием мнемотехники является применение приемов повторения стихотворения многократно с использованием комбинированного способа восприятия материала: текст стихотворения прослушивается, самостоятельно проговаривается учащимися вслух, вопросы общего характера и словарная работа помогают учащимся понять содержание прочитанного, разнообразные игры и задания включают учащихся в учебно-игровой процесс, не уводя от содержания изучаемого стихотворения.

Варианты заданий с мнемотаблицей, которые можно предложить в течение урока учащимся, чтобы не потерять их интерес:

– находить соответствующие содержанию стихотворения картинки во время прочтения стихотворения учителем,

– воспроизвести по памяти порядок расположения изображений;

– найти место, на котором должно находиться исключенное (пропавшее) изображение;

– из множества картинок выбрать только те, которые соответствуют заданной тематике;

– найти лишнее изображение;

– рассмотреть мнемотаблицу и найти ошибку;

– подобрать цвет (фигуру) к изображенным предметам на мнемотаблице (например, ёлочка – цвет зеленый (фигура треугольник));

– кто больше назовет слов из мнемотаблицы;

– замена картинок из мнемотаблицы словами;

– инсценировка или показ действий по картинкам мнемотаблицы;

– раскрасить некоторые элементы в мнемотаблице;

– пропеть стихотворение;

– чтение мнемотаблицы «эхом»;

– проговорить некоторые слова или строки из мнемотаблицы скороговоркой;

– дополнить таблицу собственными рисунками и т.п.

Разнообразные опоры-картинки в виде мнемотаблицы в сочетании с приемами многократного повторения при заучивании стихотворений, активизируют восприятие и

память учащихся специальных школ, что способствует быстрому и прочному запоминанию учебного материала. Мнемотехника для учащихся с интеллектуальной недостаточностью вносит немаловажный вклад в умственное и психоэмоциональное развитие.

#### Список использованной литературы

1. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

УДК 376 – 056.36: 81'23

Свірыдовіч І.А., Хвайніцкая В.Ч.

### ЗАДАЧИ И ЗМЕСТ РАБОТЫ ПА ФАРМІРАВАННІ Ё ВУЧНЯЎ З ІНТЭЛЕКТУАЛЬНАЙ НЕДАСТАТКОВАСЦЮ ЁМЕННЯЎ РАЗУМЕЦЬ ЭМАЦЫЯНАЛЬНЫ ЗМЕСТ МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ

**Анатацыя:** артыкул прысвечаны вызначэнню зместу і задач фарміравання ё вучняў з лёгкай інтэлектуальнай недастатковасцю ўменняў вызначаць, разумець эмацыянальны кантэкст мастацкага твору.

**Ключавыя словы:** фарміраванне, мастацкі тэкст, эмацыянальны змест, вучні з лёгкай інтэлектуальнай недастатковасцю.

Sviridovich I.A., Khvoynitskaya V.Ch.

### TASKS AND CONTENT OF THE WORK ON THE FORMATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY OF THE ABILITY TO UNDERSTAND THE EMOTIONAL CONTENT OF LITERARY TEXT

**Abstract:** The article is devoted to the definition of the content and tasks of the formation in students with mild intellectual disability to understand the emotional context of a literary text.

**Keywords:** formation, literary text, emotional content, students with mild intellectual disability.

Мастацкая літаратура – гэта невычарпальная крыніца ведаў аб навакольным свеце, аб людзях, іх характарах, пачуццях, матывах учынкаў, адносінах да рэчаіснасці і г. д. Менавіта ў сувязі з гэтым А.В. Запарожац адзначаў, што мастацкая літаратура прыводзіць дзіця да ўсведамлення маральнага сэнсу чалавечых учынкаў, дапамагае прыняць больш высокія грамадскія матывы герояў [2].

Мастацкія творы традыцыйна разглядаюцца як важны сродак выхавання асобы дзіцяці, развіцця яго мыслення, удакладнення ўяўленняў, узбагачэння спектра эмацыянальных перажыванняў, што з'яўляецца падставай для вылучэння наступных функцый літаратурных твораў розных стыляў і жанраў:

- пазнавальнай (бо падчас слухання ці чытання дзеці атрымліваюць пэўныя веды);
- рэгулятыўнай (бо дзеці не проста слухаюць альбо чытаюць дзеля атрымання інфармацыі, але на яе аснове могуць удасканаліваць свой жыццёвы вопыт, пэўныя здольнасці);
- вартасна-арыентацыйнай, якая звязана з эмацыянальнай сферай дзіцяці, яго пачуццямі, што ўплывае на фарміраванне яго асобасных якасцей (пры гэтым уздзеянне твора тым мацней, чым глыбей дзіця адчувае, суперажывае героям твора).

А.В. Запарожац асаблівую ўвагу звяртаў на эмацыянальнае развіццё дзіцяці, на фарміраванне свету яго пачуццяў, бо лічыў, што не «інтэрыярызацыя» безасабовых ўзораў дзейнасці адчыняе дзіцяці вароты ў чалавечы свет, а творчае эмацыянальнае садзейнічанне і суперажыванне, здольнасці да якіх фарміруюцца па законе *ампліфікацыі* [2].

Аднак мастацкая літаратура эфектыўна выконвае свае галоўныя функцыі толькі тады, калі ўспрыманне і асэнсаванне тэкста ажыццяўляюцца паўнаўвартасна, калі слуханне і чытанне працякаюць якасна, усвядомлена. У сувязі з тым, што ў дзяцей з інтэлектуальнай недастатковасцю і слуханне, і чытанне характарызуюцца шэрагам недахопаў, работа з тэкстам па ўсіх накірунках, і ў тым ліку па разуменні эмацыянальнага зместу мастацкага твора, патрабуе вызначэння свайго зместу і задач [1; 3; 5].

Каб вучань мог выканаць работу па асэнсаванні эмацыянальнага зместу прапанаванага на ўроку тэксту, трэба, па-першае, каб ён валодаў тэхнікай чытання і, па-другое, мог зразумець прачытанае. Паўнаўвартасны навык чытання характарызуецца правільнасцю, бегласцю, усвядомленасцю і выразнасцю. Той, хто чытае, павінен не толькі правільна ўспрыняць графічную форму слова, але і перакадзіраваць яе ў гукавую, а таксама зразумець (асэнсаваць) прачытанае [1]. Толькі ўсвядомленае чытанне дазваляе ставіць пытанне аб арганізацыі работы па разуменні эмацыянальнага боку прачытанага.

Недахопы бегласці, правільнасці, усвядомленасці чытання ў вучняў з лёгкай інтэлектуальнай недастатковасцю выкліканы недаразвіццём гукавога аналізу і сінтэзу, парушэннямі вымаўлення боку маўлення, зрокавага ўспрымання і адвольнай зрокавай увагі (вучні прапускаюць, перастаўляюць, замяняюць літары, склады, аб'ядноўваюць канец аднаго слова і пачатак другога, губляюць радок і г. д.), беднасцю слоўніка і недасканаласцю граматычнага боку маўлення, цяжкасцямі ў асэнсаванні лагічных сувязей. Фарміраванне выразнасці чытання ацяжарваецца няправільным тэмпам чытання, неразуменнем месца лагічных паўз, парушэннем дыхання [1; 5]. І ўсе якасці чытання прынцыпова залежаць ад развіцця сэнсавай здагадкі, без якой не ўзнікае цэласнага асэнсавання тэксту падчас чытання.

Разуменне эмацыянальнага зместу прачытанага – гэта ўсведамленне эмацыянальнага стану прыроды альбо канкрэтнага героя тэксту, асэнсаванне залежнасці ўчынкаў, дзеянняў, думак героя ад эмоцый, якія ён перажывае; гэта таксама асэнсаванне адносін аўтара да свайго героя і эмацыянальнага кантэксту твора цалкам. Відавочна, што для рэалізацыі дзейнасці па разуменні эмацыянальнага зместу тэксту патрабуецца ўменне асэнсавана прачытаць тэкст, зразумець яго змест, што прадугледжвае наяўнасць у чытача пэўнага жыццёвага вопыту, кругагляду, умення ўстанаўліваць прычынна-выніковыя сувязі, вызначаць эстэтычна-маральную ідэю. У вучняў з інтэлектуальнай недастатковасцю разуменне эмацыянальнага зместу прачытанага ўскладняецца:

- складанасцямі асэнсавання галоўнай ідэі твора;
- фрагментарнасцю ўспрымання, што вядзе да скажэння сюжэта, немагчымасці вызначыць прычынную залежнасць з'яў і падзей, іх паслядоўнасць, а таксама да памяншэння вучням колькасці дзейных асоб, прыпісвання ўчынкаў аднаго героя другому і г. д.;
- неразуменнем матываў учынкаў дзейных асоб;
- актывізацыяй выпадковых асацыяцый (вучань блытае герояў розных твораў, бо маюць аднолькавыя імёны, творы, бо маюць падобныя назвы і г. д.);
- беднасцю эмацыянальнага слоўніка вучняў, неразуменнем семантыкі шэрагу слоў, устойлівых словазлучэнняў, асабліва ўжытых у пераносным сэнсе.

Гэтыя факты дазваляюць зрабіць вывад, што работа па разуменні эмацыянальнага зместу твора не можа быць рэалізавана без адпрацоўкі асноўных якасцей чытання, асабліва яго асэнсаванасці. Нягледзячы на паступовае ўзбагачэнне жыццёвага вопыту, пашырэнне кола зразумелых і цікавых тэм, нават старшакласнікі з лёгкай інтэлектуальнай недастатковасцю без дапамогі настаўніка не могуць паўнаўвартасна зразумець сюжэт твора і ацаніць яго эмацыянальны змест. Пэўную негатыўную ролю адыгрывае і спецыфіка эмацыянальнага развіцця вучняў дадзенай катэгорыі [4; 6]. Іх эмацыянальная сфера характарызуецца невялікім дыяпазоном эмацыянальных перажыванняў, беднасцю альбо адсутнасцю тонкіх адценняў эмоцый, слабой цікавасцю да наваколля, афектыўнасцю і імпульсіўнасцю, якія вучань не можа кантраляваць, недаразвіццём сацыяльных пачуццяў [4; 6].

Работа па разуменні эмацыянальнага зместу твора можа быць арганізавана не толькі на ўроках літаратурнага чытання, мовы, але і на карэкцыйных занятках па эмацыянальным развіцці (як адзін з відаў дзейнасці). Такая карэкцыйна-педагагічная работа будзе ахопліваць наступныя этапы:

1) падрыхтоўчы (на якім ствараюцца перадумовы для работы, закладаецца станоўчая ўстаноўка на ўдзел у рабоце, ацэньваюцца магчымасці вучняў зразумець чужыя эмоцыі і выражаць уласныя, карыстацца эмацыянальнай лексікай);

2) асноўны (на якім выпрацоўваюцца ўменні вучняў ацэньваць эмацыянальны бок мастацкага твора, ствараць звязнае мінівыказванне з выкарыстаннем эмацыянальнай лексікі, удзельнічаць у дыялогу);

3) заключны (на якім замацоўваюцца ўменні пераказваць тэкст-узор і прадудцыраваць вусны маналагічны тэкст).

Асноўны этап прадугледжвае выпрацоўку ў вучняў з лёгкай інтэлектуальнай недастатковасцю ўменняў вызначаць станоўчыя і адмоўныя якасці герояў і даваць ім ацэнку; суадносіць словы дзейных асоб з іх эмацыянальным станам і ўчынкамі; выражаць уласнае стаўленне да ўчынкаў герояў, ацэньваць іх характар; эмацыянальна суперажываць апісаным у творы падзеям; выразна чытаць па ролях.

Змястоўны бок асноўнага этапу заключаецца ў фарміраванні ў вучняў уменняў працаваць з тэкстам і прадудцыраваць розныя віды эмацыянальна-ацэначных рэплік (праца з дыялогам). З гэтай мэтай выкарыстоўваюцца рэпрадуктыўныя (узнаўленне па ўзоры), прадуктыўныя (выкарыстанне ўсвядомленага ўмення ў новых абставінах, сітуацыях) і творчыя (стварэнне ўласнага, новага) віды заданняў.

Для рэалізацыі задач асноўнага этапу вучням прапаноўваюць наступныя заданні:

– дапаўненне эмацыянальнай лексікай, адпаведнай тэме дыялога, рэплік літаратурных герояў (у прапанаваным дыялогу);

– складанне ў адпаведнасці з указанай сітуацыяй “рассыпаных” дыялогаў (з асобных прапанаваных рэплік);

– складанне дыялога на падставе невялікай часткі апавядальнага тэксту, у якой распавядаецца пра ўзаемадзеянне дзвюх дзейных асоб;

– складанне дыялога на падставе ўласнага жыццёвага вопыту (па зададзенай тэме);

– вызначэнне тэмы дыялога;

– мадэляванне эмацыянальных сітуацый, драматызацыя і г. д.

Змястоўны бок заключнага этапу ахоплівае работу па ўзбагачэнні эмацыянальна-камунікатыўнага вопыту вучняў з лёгкай інтэлектуальнай недастатковасцю падчас

удасканалення вопыту работы з тэкстам і фарміравання навыкаў маналагічнага маўлення. Дадзеная работа прадугледжвае пабудову тэкстаў-апісанняў, тэкстаў-апавяданняў, агульнае знаёмства з тэкстам-разважаннем. Падчас гэтай работы вучні вучацца:

- пераказваць прапанаваны мастацкі тэкст з абавязковым выкарыстаннем эмацыянальнай лексікі;
- пераказваць тэкст ад імя пэўнай асобы з улікам яе настрою;
- даваць характарыстыку дзейнай асобы па прапанаваным плане і складаць эмацыянальны партрэт героя;
- прагназаваць настрой і паводзіны герояў у адпаведнасці з прапанаванымі абставінамі;
- выказваць уласнае меркаванне аб падзеях, апісаных у творы, даваць эмацыянальную ацэнку твору;
- сачыняць працяг тэксту з улікам прапанаванага пачатку і прапанаванай лексікі;
- складаць тэкст на падставе ўласнага вопыту і г. д.

Неабходна адзначыць, што ўсе этапы карэкцыйна-педагагічнай работы ўзаемаабумоўленыя і ўзаемязвязаныя. У сувязі з тым, што адныя і тыя ж ўменні вучняў знаходзяцца на розных узроўнях сфарміраванасці, патрабуецца індывідуалізацыя зместу работы, варыятыўнае выкарыстанне разнастайных метадычных прыёмаў на кожным з этапаў. У сувязі з інактыўнасцю маўленчай дзейнасці вучняў з інтэлектуальнай недастатковасцю ўзмацняецца значэнне спецыяльных прыёмаў стымулявання і матывацыі: выкарыстанне дыдактычных, сюжэтных і займальных гульняў, загадак, прымавак, элементаў выяўленчай дзейнасці, міміка-пантамімічных практыкаванняў, праблемных сітуацый і жыццёвага вопыту вучняў, праслухванне характэрных музычных твораў, падбор адпаведнай музыкі да тэксту і інш.

Абагульняючы ўсё вышэйпералічанае, можна сфармуляваць **задачы** па фарміраванні ў вучняў з лёгкай інтэлектуальнай недастатковасцю ўменняў разумець эмацыянальны змест мастацкага твора ў наступным выглядзе: актуалізацыя жыццёвага вопыту вучняў, іх перажыванняў у сувязі з пэўнымі абставінамі; садзейнічанне эмацыянальнаму развіццю ручняў, фарміраванню ўменняў кадзіраваць і дэкадзіраваць эмоцыі, кантраляваць іх праяўленне; фарміраванне станоўчых эмацыянальных адносін да працэсу слухання і чытання, цікавасці да мастацкага твора як крыніцы ведаў і перажыванняў; развіццё ўменняў зацікаўленага, эмацыянальна насычанага моўнага суразмоўніцтва; азнаямленне з мастацкімі творамі розных тыпаў і жанраў, разнастайнымі відамі работы з тэкстам; навучанне цэласнаму асэнсаванню ўспрымання тэксту з вылучэннем сюжэтнай лініі і эмацыянальнага стану дзейных асоб, вызначэннем прычын і прагназаваннем наступств пэўных учынкаў; фарміраванне навыкаў выразнага чытання, пераказу па плане, дыялагічнага і маналагічнага маўлення з выкарыстаннем эмацыянальнай лексікі; навучанне асновам артыстычнай дзейнасці.

### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Аксенова, А. К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта / А. К. Аксенова, С. Ю. Ильина. – М. : Просвещение, 2011. – 335 с.
2. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1986. – Т. I. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; Академия педагогических наук СССР ; сост.: Т. И. Гиневская, Я. З. Неверович. – 320 с.



3. Кривуть, М. Л. Виды работ по воспитанию чувств на уроках чтения у учащихся младших классов вспомогательной школы / М. Л. Кривуть // Специальная адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 42–51.
4. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
5. Свиридович, И. А. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе : учеб.-метод. пособие / И. А. Свиридович. – Минск : БГПУ, 2005. – 120 с.
6. Хвайніцкая, В. Ч. Методыка карэцыйна-педагагічнай работы па фарміраванні сацыяльных эмоцый у вучняў з лёгкай інтэлектуальнай недастатковасцю / В. Ч. Хвайніцкая // Приложение к научно-методическому журналу «Вестник МГИРО». – 2020. – № 1 (23). – С. 45–51.

УДК 376.112.4

**Сидоренко О.В., Заяц В.Д.**

### **ИНТЕРАКТИВНЫЙ КОНТЕНТ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлен опыт разработки интерактивных экскурсий как средство формирования духовно-нравственных ценностей учащихся с особенностями психофизического развития. Данный проект представляет собой комплекс авторских разработок: интерактивные плакаты, учебно-просветительские видеоролики, мультимедийные презентации, тесты и др., использование которых позволит формировать активную гражданскую позицию учащихся, содействовать их самоопределению посредством использования интерактивных форм и методов духовно-нравственного воспитания.

**Ключевые слова:** интерактивный контент, интерактивная экскурсия, духовно-нравственное воспитание.

**Sidorenko O.V., Zayats V.D.**

### **INTERACTIVE CONTENT AS ONE OF THE MEANS OF FORMING SPIRITUAL AND MORAL VALUES STUDENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION**

**Abstract.** The article presents the experience of developing interactive excursions as a means of forming spiritual and moral values of students with special features of psychophysical development. This project is a complex of author's developments: interactive posters, educational videos, multimedia presentations, tests, etc., the use of which will allow students to form an active civic position, promote their self-determination through the use of interactive forms and methods of spiritual and moral education.

**Keywords:** interactive content, interactive excursion, spiritual and moral education.

В настоящее время вопрос духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является одной из актуальных задач, которую решает учреждение образования. В настоящее время информационно-коммуникативные технологии имеют немаловажную роль в формировании мировоззрения молодежи, виртуальное общение начинает доминировать по сравнению с реальным, с целью повышения интереса к духовно-нравственному воспитанию учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), мы решили разработать интерактивные экскурсии в православные храмы г. Минска.

Актуальность профессионального развития педагогов определяется требованием времени. Для того, чтобы учащемуся, а тем более учащимся с ОПФР было интересно и доступно изучать предложенный материал, сам педагог должен быть мобильным, творческим,

готовым к нововведению и решению нестандартных задач. Наличие компетенций в области цифровых технологий является одним из ведущих факторов показателя профессионализма педагога [3].

Никто не станет отрицать тот факт, что над духовным сознанием наших детей в необъятном информационном пространстве можно работать как положительно, так и отрицательно. В процессе цифровой трансформации и цифровизации не хватает разговоров на тему добра, честности, понимания, прощения, сочувствия. Цифровой контент, который просматривает молодое поколение, в том числе и с ОПФР, яркий, интерактивный, легко запоминаемый. С другой стороны, не каждый учащийся с ОПФР и не имеющие таких особенностей, может запомнить, переработать и воспроизвести полученную информацию в полном объеме.

Разработанный нами интерактивный контент имеет различное наполнение. Для тех, кто плохо воспринимает печатный (письменный) текст – предлагается озвучивание материала, которое можно послушать как индивидуально, так и в группе. Интерактивные плакаты имеют яркий, но в то же время лаконичный дизайн, текстовая структура для прочтения краткая, точная. Интерактивные видео более интересны для восприятия, т.к. в них имеется ветвление сюжета, возможно использование разноуровневых интерактивных заданий, взаимодействие с горячими точками и многое другое. Инструментов, которые будет применять педагог в интерактивных видео, большое количество, все зависит от подготовки педагога и индивидуальных возможностей учащихся. Внедрение интерактивных форм и методов работы по духовно-нравственному воспитанию учащихся с ОПФР позволит привлечь внимание к изучению православной культуры родного края, тем самым мы поспособствует созданию благоприятных условий для формирования общечеловеческих ценностей [2].

Использование наглядности в процессе различных видов деятельности – одно из важнейших условий, обеспечивающих формирование у учащихся всех форм мышления. В процессе восприятия образа, а тем более интерактивного, участвует и память, и мышление. Образ воспринимаемого объекта является наглядным только тогда, когда учащийся анализирует, осмысливает объект, соотносит с имеющимися у него житейскими знаниями. Так же можно отметить, что благодаря разнообразию используемых приложений, педагог, совместно с учащимися может создавать авторские проекты в рамках реализации поставленных задач. В данном контексте, при осуществлении данного проекта, мы реализуем один из основных ориентиров Кодекса об образовании Республики Беларусь – принцип инклюзии в образовании. Создание совместных материалов не только способствует разработке различного интерактивного материала, но и объединяет коллектив, тем самым способствуя социализации учащихся с ОПФР [1].

При реализации данного проекта, педагог может выбирать форму работы с учащимися: в группе, подгруппе, микрогруппе, индивидуально. Все зависит от тех целей, которые он хочет достичь, и индивидуальных потребностей и возможностей учащихся с ОПФР.

Проанализировав карту православных храмов г. Минска, мы решили начать с самого близкого по расположению к нашему учреждению образования – Храма-памятника Всех Святых.

Ни для кого не секрет, что многие люди, попав в храм, теряются в его убранстве. Посещая разные Храмы, нам кажется, что внутреннее устройство, расположение основных элементов везде разное. Но, на самом деле все храмы построены по похожему принципу и расположение основных храмовых элементов также одинаково.

Исходя из выше изложенного, перед основной интерактивной экскурсией, нами была проведена предварительная работа о внутреннем устройстве Храма и разработан интерактивный плакат по внутреннему строению православного Храма. Каждому учащемуся была предложена мобильная, «карманная», интерактивная подсказка. Разработанный интерактивный плакат очень мобильный, им легко пользоваться, не нужно распечатывать, а можно просто перейти по ссылке или поделиться QR-кодом.

Плакат представляет собой схему Храма с размещенными на ней цифрами. Рядом со схемой расположена таблица, также, с цифрами. Учащиеся соотносят часть храма с цифрой в таблице, нажимая на интерактивную кнопку, видят название частей храма.

Далее учащимся было предложено интерактивное видео, в котором они узнали о различной архитектуре и форме православных Храмов Республики Беларусь. В данном видео размещены интерактивные кнопки, при нажатии на которые пользователь переходит на сайты православных Храмов, или сторонние сайты с подробной информацией о данном объекте. Данная форма работы дает возможность изучить не только объекты духовного наследия, но и дает возможность изучить, сравнить особенности строений по разным регионам нашей страны.

Республика Беларусь – многоконфессиональное государство. Однако, наиболее распространенная вера исповедания, после православия – католицизм. Поэтому в целях формирования духовно-нравственного потенциала учащихся с ОПФР, мы предлагаем интерактивный плакат по изучению и расположению десяти самых удивительных по архитектуре и истории создания костелов и церквей Беларуси. На данном интерактивном плакате размещены интерактивные кнопки трех видов: видео-контент, ссылка на сайт определенного костела или православного Храма, или ссылка на сторонний сайт, где размещена история создания, место расположения, интересные факты, фотографии и многое другое. Третья кнопка – текстовая информация (с возможностью озвучивания), фотографии и др.

Итак, проведя подготовительную работу с учащимися с ОПФР, мы предлагаем приступить к изучению интерактивного плаката Храма-памятника Всех Святых. На данном интерактивном плакате размещены четыре интерактивные кнопки: нажав на белую кнопку, учащиеся переходят на сайт Храма, красная кнопка является источником видеоконтента, оранжевая – ссылка на галерею Храма. Голубые кнопки озвучены автором интерактивного плаката, нажав на которые, пользователь может прослушать историю возникновения Храма и Вехи создания. Данный интерактивный плакат сокращает время пользователя для нахождения информации на сайте Храма.

На данный момент у нас разработан разноуровневый интерактивный контент по самым знаменитым православным Храмам г. Минска. Данную информацию при желании педагогов можно доработать, дополнить, усложнить или наоборот – уменьшить объем информации подобранных заданий. Также данный интерактивный контент можно использовать для создания различных интерактивных игр, опросов и др.

Данный проект находится на стадии разработки и будет постоянно пополняться.

#### **Список использованной литературы**

1. Кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс]: 13 января 2011 г., № 243-3: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г., одобрен Советом Республики 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ.

Беларусь от 14 янв. 2022 г. № 154-3// Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Минск, 2021. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 20.09.2023.

2. Методические рекомендации по организации деятельности ресурсных центров по духовно-нравственному воспитанию учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://new.academy.edu.by/files/documents/VRVUO/Method\\_rekomend.pdf](http://new.academy.edu.by/files/documents/VRVUO/Method_rekomend.pdf). – Дата доступа: 20.09.2023.

3. Методические рекомендации по организации сотрудничества учреждений образования с Белорусской Православной Церковью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.church.by>. – Дата доступа: 11.09.2023.

УДК 376.3

**Сидорко Т.В.**

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ содержания понятия «национальная идентичность», описаны факторы, влияющие на её формирование, в том числе у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Подбран комплекс заданий, которые можно использовать в образовательном процессе для формирования национального самосознания у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** национальное самосознание, тяжелые нарушения речи, социализация

**Sidorko T.V.**

## **FORMATION OF NATIONAL IDENTITY AMONG STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

**Abstract.** The article presents an analysis of the content of the concept of "national identity", describes the factors influencing its formation, including in students with severe speech disorders. A set of tasks has been selected that can be used in the educational process to form national consciousness among students with severe speech disorders.

**Keywords:** national identity, severe speech disorders, socialization

Активное становление белорусской государственности требует детальной проработки вопроса приобщения учащихся, в том числе и с особенностями психофизического развития, к своей национальной культуре. Формирование национальной идентичности осуществляется посредством обучения родному языку, знакомства с обычаями, традициями и ценностными ориентациями той страны, гражданином которой является ребенок. Гармоничное развитие учащегося невозможно без формирования у него самосознания, самоуважения, национального достоинства. Одна из главных задач образовательного процесса – формирование у детей представлений о родном крае, положительного отношения к нему, приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям.

Анализ исследований показывает, что проблема национальной идентичности детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) не до конца разработана с учетом современных реалий, хотя ознакомление с традициями и культурой своего народа ведется. Процесс патриотического воспитания детей с ТНР осложняется рядом психофизиологических особенностей. Дети с ТНР – особая категория детей, они с трудом усваивают знания, нормы и правила, им требуется больше времени для того, чтобы усвоить понятия «национальная идентичность», «патриотизм». Необходима своя особая многоступенчатая система

воспитания, в которой, учитывая особенности эмоционально-волевой сферы детей с тяжелыми нарушениями речи, необходимо идти от простого к сложному.

Цель статьи – описать особенности формированию национальной идентичности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Национальная идентичность – одна из составляющих идентичности человека, связанная с осознанием им принадлежностью к определенному этносу или нации [7].

В своем развитии национальное самосознание в целом проходит следующие стадии.

1. Осознание национальных чувств, начальный этап выделения своего народа и дифференцирования его от других этнических общностей, противопоставление «мы» и «они».

2. Осознание своей этнической принадлежности, формирование этнической идентификации.

3. Осознание приверженности к определенным национальным ценностям, общности интересов.

4. Осознание себя в качестве субъекта национальной общности [2].

Стоит обратить внимание на значимость социальных факторов развития индивида в формировании национального самосознания. Нижеуказанные факторы выделяет М.Ю. Алексеев. На первом этапе формирования национального самосознания личности наиболее значимым фактором является семья. Она первый источник формирования я – концепции, – определенным образом структурированной совокупности черт, образов, чувств, которые индивид считает неотъемлемой частью самого себя. Огромный диапазон и уникальность средств влияния семьи на формирование национального самосознания детей делают ее одним из самых мощных средств социализации личности подрастающего ребенка, формирования в ней общечеловеческой и индивидуальной систем ценностей. Ориентация ребенка в национальной культуре во многом зависит от семейного воспитания. При этом важным условием вступления ребенка в национальную среду является наличие реальной связи между семьей и школой [1].

Языку, как фактору формирования национального самосознания, отводится не менее существенная роль в научной литературе. С помощью языка усваиваются традиции, обычаи, трудовые навыки, знания, национальные ценности, накапливаемые из поколения в поколение [5].

Несформированность языковых средств и коммуникативных навыков у обучающихся с ТНР обуславливает проблемы их обучения, негативно отражается на формировании самооценки и поведения детей, приводит к трудностям их социализации и формирования национального самосознания. Процесс формирования национального самосознания у детей с ТНР, хотя и имеет общие черты с данным процессом у норматипичных, но в то же время требует специального подхода со стороны взрослых и зависит от целенаправленной педагогической поддержки детей, раскрытия их потенциала в различных формах жизнедеятельности. Данный процесс осложняется рядом психофизиологических особенностей, присущих детям с ТНР. Такой ребенок с трудом усваивает знания, нормы и правила поведения и общения, ему требуется больше времени для того, чтобы усвоить понятия «национальная идентичность», «патриотизм» [4].

Работа по формированию национальной идентичности у учащихся с ТНР направлена на знакомство с истоками национальной культуры, формированием чувства гордости за свой народ, уважения к его свершениям, героическому прошлому. Содержание образовательного процесса реализовать эту работу как на уроках, так и во внеурочной деятельности [3].

Так, на уроках по предмету на первой ступени общего среднего образования «Человек и мир», начинается формирование национальной идентичности детей через изучение национальных символов, природного разнообразия Беларуси, своего места в семье и обществе.

Во II классе у учащихся с ТНР в рамках темы «Наша Родина – Республика Беларусь» формируются умения отвечать на вопросы о своей стране, своем населенном пункте с опорой на рисунки, фотографии, распознавать и показывать Государственный флаг Республики Беларусь, Государственный герб Республики Беларусь, некоторые достопримечательности столицы города Минска, предметы и атрибуты национальной одежды, называть свой город, адрес проживания, улицу, на которой находится школа, главную улицу (площадь), памятные места, транспорт. Программа включает игру-путешествие по Республике Беларусь, ее столице, целевую прогулку по родному городу.

Для практического освоения материала учащимися с ТНР на уроках целесообразно использовать разнообразные игровые задания.

Например, игра «Географическая матрешка».

**Цель:** дать понятие о районе, городе, крае, стране, континенте, планете и их взаимном расположении.

**Материал:** фигурка человека, разноцветные кружочки разного размера с надписью «Мой дом», «город Гродно», «Гродненская область», «Беларусь», «Материк Евразия», «Планета Земля» и условными изображениями континента.

**Ход игры:** Перед ребятами ставится вопрос, о том, как они понимают выражения «малая родина», «где родился, там и пригодился». После обсуждения, для закрепления знаний детям можно предложить вместе собрать «географическую матрешку». Сначала дети вместе рассматривают разноцветные круги, надписи и рисунки-метки на них. Затем раскладывают круги в порядке убывания, сопровождая рассказом: например, «Мы живем на планете Земля, на самом большом материке Евразия, на котором находится наша страна Беларусь, в Гродненской области, в городе Гродно – моя малая Родина, где я живу вместе со своей семьей». В процессе работы с материалом ребенок узнает и закрепляет новые понятия – страна и материк, город и район.

**Игра «Доскажи».**

**Цель:** формировать умение быстро запоминать, составлять высказывание; закреплять знания о достопримечательностях Гродно.

**Материал:** картинки.

**Ход игры:** Педагог начинает фразу, детям необходимо ее закончить. После правильного ответа педагог показывает картинки с изображением правильных ответов.

Примеры фраз для продолжения:

Мой город стоит на реке...

Главная площадь города называется...

В центре Гродно находится парк имени...

Самый большой лесопарк города Гродно называется...

**Игра «Герб-мозаика».**

**Цель:** закрепить представление детей о гербе родного города; уметь выделять герб родного города из других знаков.

**Материал и оборудование:** шаблон-образец с изображением герба города; контурный шаблон этого же герба; «мозаика» герба города в разобранном варианте.

**Ход игры:** детям предлагается рассмотреть герб города и отметить отличительные его компоненты.

1. Дети по контурному шаблону при помощи шаблона-образца собирают из мозаики герб города.

2. Дети собирают герб без помощи шаблона-образца, опираясь на память.

3. Детям предлагается собрать герб города из отдельных деталей при помощи шаблонов-накладок.

4. Детям предлагаются гербы других городов для подобной же игровой задачи.

### **Игра «Сложи карту Беларуси».**

**Цель:** закрепить знания детей о расположении областей на карте Беларуси.

**Материал и оборудование:** пазл из областей Беларуси.

**Ход игры:** детям дается пазл карты Республики Беларусь, который необходимо собрать. Затем на мольберте размещается карточка с его изображением, дети проверяют, правильно ли выполнили задание.

### **Игра «Найди нужное».**

**Цель:** закрепить представления детей о Гербе Республики Беларусь.

**Материал и оборудование:** карточки с изображениями колосьев ржи, звезд, цветов, Солнца, Луны, земного шара, красно – зеленой ленты, контуров Беларуси, России.

**Ход игры:** педагог предлагает детям карточки с изображениями колосьев ржи, цветов (лен, клевер, васильки, ромашки), звезд (пятиконечная, шестиконечная), Солнца, Луны, земного шара, красно – зеленой ленты, контуров Беларуси, России. Им нужно выбрать карточки, на которых отражено то, что есть на изображении герба Республики Беларусь. Затем на мольберте располагается карта с его изображением, дети проверяют, правильно ли выполнили задание. Педагог во время игры рассказывает о том, что символизирует каждый элемент герба Беларуси:

– Земной шар – символ дружбы и партнерства. Белорусы очень доброжелательные и мирные люди, поддерживают хорошие отношения с другими народами мира;

– Солнце, которое возшло на землю-знак жизни. Благодаря ему мы живем, оно дает свет и тепло всему живому;

– Венок из житневых колосьев-знак памяти и связи с предками, символ впечатления, процветания, богатства;

– Красно-зеленая лента символизирует цвета флага Беларуси;

– Клевер – символ связи с миром животных. Коровы, лошади, козы, овцы, которые разводят белорусы, очень любят питаться клевером;

– Лен-это добро, достаток, труд. Испокон веков наши предки выращивали лен, из которого делали ткань и шили одежду.

В III классе формируются умения называть наиболее распространенные профессии людей, соотносить с рисунками содержание их труда, называть и показывать предметы (вещи, изделия), созданные и построенные людьми. Посредством знакомства учащихся с профессиями нашей страны, формируется уважение к различной трудовой деятельности, значение совместного труда. Также дети изучают права ребенка. Формируются умения в доступной форме давать оценку своей деятельности с позиции соответствия ее понятию «право». Изучая свои права дети уже могут чувствовать себя полноценными членами общества, знать свой социальный статус и учиться отстаивать свои интересы.

### **Игра «Четвертый лишний».**

**Цель:** упражнять детей в классификации профессий. Закрепить представление о значении различных профессий.

**Материал и оборудование:** карточки с изображением профессий, фишки.

**Ход игры:** Педагог показывает детям карточки с изображением четырех профессий, одна из которых профессия сельскохозяйственная, остальные – производственные. Детям необходимо быстро найти сельскохозяйственную профессию и закрыть её соответствующей фишкой (какая польза данной профессии).

**Игра «Дело мастера боится».**

**Цель:** конкретизировать представления детей о традиционных ремеслах наших предков: гончар, кузнец, чеканщик, печник, плотник, ткачиха. Расширять представление о орудиях труда этих мастеров.

**Материал и оборудование:** карточки с изображением предметов и орудий труда.

**Ход игры:** разделить детей на команды: печники, гончары, чеканщики, плотники, ткачи. По сигналу дети ищут карточки с изображением нужных им инструментов, материалов, готовых изделий. Выигрывает та команда, которая выполнит задание быстро, без ошибок. В конце игры все команды рассказывают о своем выборе.

**«Угадай, о ком рассказ».**

**Цель:** закрепить знания детей о характерных промыслах жителей белорусских земель. Упражнять в составлении рассказа по картине, выделяя существенные признаки, действия с предметами.

**Материал и оборудование:** сюжетные картинки.

**Ход игры:** Педагог дает ребенку сюжетную картинку с изображенным промыслом (охота, рыболовство, животноводство, собирательство и т. д.) Ребенку необходимо рассказать о человеке так, чтобы остальные догадались, о ком идет речь.

В учебную программу для IV класса включены темы, связанные с изучением природных сообществ Республики Беларусь, крупнейших месторождения полезных ископаемых, рек и озер.

В V классе в полном объеме изучается содержательный блок «Моя Родина – Беларусь», представленный в учебных пособиях по учебному предмету «Человек и мир» для IV класса учреждений общего среднего образования. Содержание данного блока обеспечивает условия для перехода к систематическому изучению истории.

Процесс воспитания национальной идентичности начинается в начальной школе, продолжается в среднем звене и заканчивается в старшей школе.

Таким образом, современное образовательное пространство уроков по предмету «Человек и мир» неразрывно связано с формированием у обучающихся «белорусской идентичности» через приобщение учеников к изучению своей страны, ее природных богатств, традициям, воспитание у них чувства уважения к историческому прошлому нашей Родины, его культуре.

#### **Список использованной литературы**

1. Алексеев, М. Ю. Особенности национального поведения / М. Ю. Алексеев, К. А. Крылов. – М. : Арт-Центр, 2001. – 112 с.
2. Геллнер, Э. Нации и национализм / Э. Геллнер. – М. : Прогресс, 1991. – 320 с.



3. Дуболазова, С. Формирование этнокультурной идентичности у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями посредством логоритмики [Электронный ресурс] / С. Дуболазова // Центр образования. – 2017. – Режим доступа: <https://dou-raduga.minobr63.ru/>. – Дата доступа: 18.09.2023.

4. Зайцев, И. С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи / И. С. Зайцев // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 107–115.

5. Очиров, М. Н. О формировании национальной идентичности в национальной школе / М. Н. Очиров // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 15. – С. 51–55.

УДК 159.99

Смирнова А.Д.

### **НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения нейропсихологических упражнений по развитию межполушарного взаимодействия как средства коррекционной работы с дошкольниками с нарушениями речи. Исследование проводилось в формате формирующего эксперимента. Была разработана и реализована коррекционная программа. В ходе сравнения констатирующего и контрольного этапов была выявлена актуальность и необходимость использования нейропсихологических средств для детей с нарушениями речи для устранения недостатков структуры речевых дефектов.

**Ключевые слова:** межполушарное взаимодействие, нарушения речи, латерализация, нейропсихологические упражнения.

Smirnova A.D.

### **NEUROPSYCHOLOGICAL EXERCISES FOR THE DEVELOPMENT OF INTERHEMISPHERIC INTERACTION AS A MEANS OF CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS**

**Abstracts.** The article presents the results of the study of neuropsychological exercises for the development of interhemispheric interaction as a means of corrective work with preschoolers with speech disorders. The study was conducted in the format of a formative experiment. A correctional program was developed and implemented. During the comparison of the ascertaining and control stages, the relevance and necessity of using neuropsychological means for children with speech disorders to eliminate the shortcomings of the structure of speech defects was revealed.

**Keywords:** interhemispheric interaction, speech disorders, spatial factor, lateralization, neuropsychological exercises.

Нейропсихологи утверждают, что нарушение межполушарного взаимодействия является одной из причин недостатков развития речи, чтения и письма. Межполушарное взаимодействие необходимо для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое. Нарушение или отсутствие динамичности взаимодействия обоих полушарий задерживает интеллектуальное и речевое развитие ребенка [1; 5]. При слабом межполушарном взаимодействии происходит неправильная обработка информации, и у ребенка возникают сложности при обучении [6]. Данная тема актуальна по причине того, что каждый год увеличивается количество детей, имеющих нарушения в развитии. Возникают трудности при освоении программного материала и не из-за детского нежелания воспринимать материал, а вследствие недоразвития и особенностей развития головного мозга

современных детей. Чтобы помочь детям преодолеть имеющиеся нарушения, на помощь в логопедической работе приходит применение нейропсихологических методик [3; 7]. Эти приемы помогают оптимизировать работу логопеда и в наиболее короткие сроки добиваться желаемого результата. С середины XX века проблема межполушарных взаимодействий стабильно удерживает первое место в исследовательском поле нейронаук.

Ученые пришли к утверждению, что успешность обучения детей во многом зависит от своевременного развития межполушарных связей [2; 4].

Исследование межполушарного взаимодействия у дошкольников с нарушениями речи проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Костромы «Детский сад № 26». В образовательном учреждении используются методы инклюзивного образования. В образовательном учреждении функционирует 15 возрастных групп, из них 13 общеразвивающей направленности: 4 группы раннего возраста, 2 группы младшего дошкольного возраста, 2 средних группы, 3 старших, 2 подготовительных к школе группы и 2 группы компенсирующей направленности с тяжелым нарушением речи; старшая и подготовительная к школе.

В исследовании принимали участие 2 группы детей, каждая из них состояла из 7 человек (в первой группе 5 мальчиков и 2 девочки, во второй группе – 4 мальчика и 3 девочки). Все дети с ОНР 2-3 уровня, у каждого ребенка есть заключение с ПМПК, возраст детей – 6 лет. Дети посещают группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. Диагностическая работа с каждым ребенком проводилась индивидуально.

Для достижения целей исследования были использованы следующие методики на межполушарное взаимодействие:

- проба «Кулак-ребро-ладонь»;
- проба Хэда;
- методика «Зеркальное рисование»;
- проба на пальцевый гнозис и праксис;
- проба на реципрокную координацию рук;

Для диагностики состояния речи использовались следующие методики:

- для проверки понятия значений слов – методика Ф.Г. Даскаловой;
- для изучения сформированности грамматических конструкций – методика «Проверка сформированности осознанного отношения к грамматическим конструкциям»;
- определение активного словарного запаса – методика «Расскажи по картинке»;
- спонтанная речь – методика «Автоматизированная речь».

В ходе диагностики были получены следующие результаты:

Результаты первичной диагностики речевого развития экспериментальной группы: понятие значений слов 8,85 (max=20); спонтанная речь 3,14 (max=4); активный словарный запас 6,43 (max=10); грамматические конструкции 2,79 (max=6).

Результаты первичной диагностики речевого развития контрольной группы: понятие значений слов 9,28 (max=20); спонтанная речь 3,36 (max=4); активный словарный запас 6,43 (max=10); грамматические конструкции 3,07 (max=6).

Результаты первичной диагностики межполушарного взаимодействия экспериментальной группы: пространственный фактор 3,04 (max=5); кинестетический фактор 3,65 (max=5); кинетический фактор 2,81 (max=5); фактор межполушарного взаимодействия 2,58 (max=5); латерализация 3,22 (max=5).

Результаты первичной диагностики межполушарного взаимодействия контрольной группы: пространственный фактор 3,14 (max=5); кинестетический фактор 3,29 (max=5); кинетический фактор 3,09 (max=5); фактор межполушарного взаимодействия 2,58 (max=5); латерализация 3,65 (max=5).

В экспериментальной группе показатели повысились в пределах от 0,07 до 0,29. Самая большая разница между показателями оказалась у пространственного и кинетического факторов. У детей стало лучше получаться воспроизведение серий движений, однако дети до сих пор путаются где лево и право, но все же ошибок стало меньше и дети стали исправлять себя, если понимали, что допустили ошибки. Все остальные факторы также показали тенденцию к совершенствованию, хоть и небольшую, но исходя из этих результатов можно говорить о естественной динамике детей. Три результата экспериментальной группы практически достигли единицы.

Кинетический фактор повысился до 3,71 и проявился так же как и у контрольной группы, то есть у детей стало лучше получаться воспроизведение серии движений. Фактор межполушарной связи повысился до 3,57. Дети стали выполнять задание левой рукой лучше, чем это было при первичной диагностике, стало меньше ошибок, теперь редко встречаются идентичные движения обеими руками, стали пробовать ускорять темп.

Фактор латерализации тоже повысился до 4,21. Дети стали лучше воспроизводить движения левой и правой руками. Методика стала даваться детям проще, хотя все также можно наблюдать неаккуратные линии левой рукой.

Пространственный фактор увеличился до 3,76. Улучшение пространственного фактора заключалось в том, что дети стали лучше понимать где лево, а где право, стали быстрее и точнее воспроизводить движения рук в пространстве, стали дальше развиваться представления о схеме тела, лучше понимали инструкцию.

Кинестетический фактор повысился на 4,22. Дети лучше стали воспроизводить изолированные положения, стали немного быстрее воспроизводить заданную позу.

У контрольной группы (программа не использовалась) показатель понятия значений слов увеличился до 9,57, один ребенок объяснил на 1 слово меньше, чем это было на первичной диагностике, 3 ребенка объяснили столько же слов, как и на первичной диагностике и 3 ребенка смогли объяснить больше слов, показатель варьировался от 1 до 2 слов. Показатель спонтанной речи вырос до 3,42, у детей были небольшие сдвиги в плане называния месяцев и дней недели, но результат остался таким же, как и при первичной диагностике.

Показатель словарного запаса повысился до 7,28 – самый высокий показатель, дети стали употреблять союзы, частицы и прилагательные в превосходной степени.

Показатель грамматических конструкций повысился до 3,5, дети стали замечать ошибки, но не всегда могли правильно исправить их.

В экспериментальной группе показатель понятия значений слов повысился до 11, у каждого из детей показатель варьировался от 1 до 3 слов, которые они смогли объяснить по сравнению с теми показателями, которые были до использования программы.

Показатель спонтанной речи повысился до 3,5, из качественных результатов можно увидеть, что дети стали больше называть месяцев и дней недели, хотя и не все дети называют их полностью.

Активный словарный запас также поднялся до 6,86, дети стали употреблять не только существительные, прилагательные и глаголы, у них стали появляться предлоги и союзы (у некоторых детей их не было), также появилась превосходная степень прилагательных. И

последний показатель грамматических конструкций также повысился до 4,36, дети смогли исправить на 1-2 предложения больше, чем до использования программы.

Можно сказать, что использование программы по развитию межполушарного взаимодействия посредством нейропсихологических игр и упражнений пошло экспериментальной группе на пользу. Также исходя из этих результатов контрольной группы можно говорить о естественной динамике детей.

Таким образом можно сделать вывод о том, что нейропсихологические упражнения оказались эффективным средством для детей с нарушениями речи, которые способствовали формированию речевых функций, обогащению словарного запаса, совершенствованию произношения, улучшению пространственного фактора, начиная со схемы собственного тела и заканчивая восприятием сложного типа речевых конструкций. Нейропсихологическая коррекция является хорошим дополнением к коррекционно-развивающей программе и позволяет глубже взглянуть на проблему, выявить причину нарушения и выстроить грамотную программу сопровождения детей с нарушениями в развитии.

Исходя из полученных результатов можно сделать некоторые выводы. Речевая недостаточность детей проявляется во всех компонентах речи. Дети допускают ошибки в использовании грамматических конструкций, неправильно употребляют падежные формы, в их фразе отсутствует согласование между частями речи, бедный словарный запас, который не соответствует возрасту детей. Также наблюдаются искажения звуков, смешения или замены.

Факторы межполушарного взаимодействия недостаточно сформированы. При пространственном факторе самой частой ошибкой стало то, что дети путали лево и право, долго воспроизводили движения в пространстве. При кинетическом факторе нарушалась серия движений. Дети могли упрощать программу, тем самым выкидывали какую-то позу, не могли запомнить последовательность. Кинестетический фактор характеризовался нарушением воспроизведения отдельных движений, наибольшей трудностью было воспроизведение позы по слуховой инструкции. При межполушарной связи наблюдались раскоординированные двуручные движения. При латерализации дети хуже выполняли движения левой рукой.

По результатам исследования было принято решение о разработке программы для улучшения межполушарного взаимодействия у дошкольников через нейропсихологические игры и упражнения, которая в свою очередь будет оказывать влияние на речевые компоненты детей. Программа была реализована и направлена на работу с пространственным, кинетическим, кинестетическим факторами, фактором межполушарной связи и латерализацией.

В контрольной группе также была отмечена небольшая динамика. У детей стало лучше получаться воспроизводить серию движений, стали меньше путаться в назывании и показе левой и правой стороны (рук), также можно заметить небольшое сокращение числа ошибок в понимании схемы тела. Соответственно это повлияло на речевые компоненты детей – самым высоким показателем стал словарный запас детей. Дети в своей речи стали употреблять не только глаголы и существительные, но и прилагательные, союзы и предлоги.

Динамика экспериментальной группы была выше, чем у контрольной. У детей стала лучше получаться серия движений и изолированные движения, есть ошибки, но намного меньше в определении сторон (лево-право), вырос темп выполнения заданий, стали лучше получаться координированные двуручные движения. В речи увеличился словарный запас, стали лучше понимать значение слов и обращенную речь.

Таким образом в контрольной группе мы можем говорить о естественной динамике детей, но не такой высокой, которой мы добились при использовании нейропсихологических игр и упражнений у экспериментальной группы. Можно говорить о том, что использование программы пошло на пользу экспериментальной группе. Об успешности программы можно судить из полученных результатов.

Изложенные факты и результаты доказывают актуальность и необходимость использования нейропсихологических средств для детей с нарушениями речи для устранения недостатков структуры речевых дефектов у дошкольников с различными речевыми нарушениями.

#### **Список использованной литературы**

1. Александров, С. Г. Функциональная асимметрия и межполушарные взаимодействия головного мозга : учеб. пособие для студ. / С. Г. Александров ; ГБОУ ВПО ИГМУ Минздрава России, Кафедра нормальной физиологии. – Иркутск : ИГМУ, 2014. – 62 с.
2. Боровцова, Л. А. Психологическая структура речевых нарушений при общем недоразвитии речи в дошкольном возрасте / Л. А. Боровцова, Н. Н. Иванова // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2013. – № 12. – С. 292–301.
3. Ветютнева, О. Н. Нейропсихологический подход в логопедии / О. Н. Ветютнева // Дефектология. – 2020. – № 3. – С. 22–30.
4. Дубровина, Е. А. Эффективные формы и методы работы по исправлению речевых нарушений / Е. А. Дубровина // Дефектология. – 2020. – № 4. – С. 13–19.
5. Ковязина, М. С. Особенности высших психических функций при патологии мозолистого тела / М. С. Ковязина, Е. Ю. Балашова // Вестник Томского университета. – 2008. – № 313. – С. 193–200.
6. Лохов, М. И. Межполушарное взаимодействие и речевые расстройства / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко // Дефектология. – 2018. – № 5. – С. 58–66.
7. Хисматулина, А. М. Использование нейропсихологических подходов в коррекции речевых нарушений / А. М. Хисматулина / Глобус: психология и педагогика. – 2019. – № 5. – С. 15–21.

## ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ АССОЦИАТИВНЫХ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КАРТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме психологической готовности будущих педагогов общеобразовательных школ к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы. Раскрыты возможности применения метафорических ассоциативных карт в процессе подготовки будущих педагогов с целью осознания и формирования конструктивной профессиональной позиции при взаимодействии с обучающимися с особенностями в развитии.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, успешность инклюзивного процесса, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Sokolovskaya O.K.

## EXPERIENCE OF APPLYING ASSOCIATIVE METAPHORICAL CARDS FOR FORMING FUTURE TEACHERS PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN CONDITIONS OF INCLUSION

**Abstract.** The article is devoted to the problem of psychological readiness of future teachers of secondary schools to implement inclusive education of children with disabilities in a public school setting. The possibilities of using metaphorical associative maps in the process of training future teachers are revealed in order to understand and form a constructive professional position when interacting with students with developmental disabilities

**Keywords:** inclusive education, success of the inclusive process, children with disabilities.

На современном этапе развития общества происходят качественные изменения в системе российского образования, что поставило педагогов перед необходимостью решать задачи, связанные с интеграцией людей с особыми образовательными потребностями в социум. Данные изменения определяют все более высокие требования к профессиональным знаниям и личности педагогов.

Инклюзия охватывает разные аспекты школьной жизни. Происходящие процессы требуют от специалистов готовности изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и нормотипичного.

Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности педагогов общеобразовательных школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов [1; 3].

Среди психологических «барьеров» определяются страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Педагоги массовых школ испытывают потребность в освоении подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями.

С.В. Алехина раскрывает готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность. Подробнее остановимся на структуре психологической готовности.

К психологической готовности относятся следующие компоненты: 1) принятия детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); 2) готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция); 3) удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1].

Эмоциональное принятие является базовым психологическим процессом, влияющим на эффективность деятельности учителя, который занимается включением ребенка с особенностями в развитии в процесс общего образования. Но педагоги испытывают трудности в принятии ребенка, в успешности обучения которого не уверены.

Учителя, имеющие опыт работы на принципах инклюзии, отмечают позитивные результаты применения следующих способов включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ): принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»; включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи; вовлекать учеников в групповые формы работы [1].

Возникающие трудности и позитивный опыт инклюзивного образования определяют направления поиска оптимальных условий подготовки педагогических кадров. При этом исследователи отмечают недостаточную готовность выпускника педагогического вуза к работе с детьми с ОВЗ в своей практической деятельности, страхи в связи с необходимостью взаимодействия с данной категорией детей в профессиональной деятельности [1; 3].

Результаты исследования с целью изучения готовности студентов-выпускников педагогического вуза к работе с детьми с ОВЗ, отражают существующие опасения работы с «особенными детьми», намерение не сталкиваться с данной категорией детей в своей предстоящей профессиональной деятельности. Уровень своей профессиональной подготовки и личностной готовности для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья большинство из исследуемых будущих педагогов оценивают как недостаточный [4].

Полученная характеристика готовности будущих педагогов к работе с особенностями в развитии актуализируют задачу поиска путей повышения уровня компетентности будущих педагогов, готовности работать с детьми с разными возможностями в обучении и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому.

Предлагаем рассмотреть вариант применения метафорических ассоциативных карт (далее – МАК) с целью самопознания и самоисследования будущими педагогами особенностей восприятия обучающихся с ОВЗ и собственной роли в их развитии.

Метафорические карты обладают ценными особенностями: помогают создать безопасную обстановку для самораскрытия; задействуют в первую очередь иррациональную часть личности и активизируют правое полушарие мозга, помогают вывести на поверхность глубинные переживания, чем способствуют самопознанию; являясь зрительной метафорой, открывают человеку нетривиальную перспективу для анализа своей жизни, личностной позиции [2; 5].

В рамках дисциплины «Психология воспитательных практик» будущим педагогам предлагается упражнение «Я садовником родился» с применением МАК (набор МАК «Дерево как образ человека») [2].

Представим этапы выполнения упражнения.

1. Краткое информирование о возможностях МАК как инструмента для самопознания и развития. Карты раскладываются перед студентами картинками вверх с инструкцией: «Выберите те изображения, которые, по Вашему мнению, отражают процесс/ основные этапы развития Вашего ученика с ОВЗ».

На первом этапе выполнения упражнения студенты часто выбирают картинки двух типов: деревья с шипами, колючками или деревья с повреждениями, изломами.

2. Далее студентам предлагается ответить на вопросы по выбранной картинке:

Каким я вижу своего ученика?

Каким хочу видеть?

Как укрепляю, посредством чего возвращаю?

Что я могу сделать в роли мудрого и любящего садовника?

При выполнении второго этапа встречаются такие описания, как «колючее», «непонятное», «негармоничное», «маленькое, незащищенное, хрупкое, одинокое», «нуждающееся в опоре», «надломленное», «слабое, безжизненное», «особенное, уникальное». Предлагаются способы возвращения: «укреплять ствол», «научиться ладить с его колючками, быть внимательным», «дать расти, не мешать», «научиться видеть его красоту и своеобразие», «понять, что это за дерево, узнать о его особенностях, как оно растет и что именно нужно для его роста и развития», «рядом посадить другие деревья», «подобрать оптимальные условия для роста и развития именно для данного растения», «радоваться, что оно растет и дает новые росточки», «охранять от влияния разрушительных факторов», «рассказывать посетителям сада о его уникальности, как о нем можно заботиться и взаимодействовать» др.

3. Обсуждение в группах ответов на вопросы с опорой на метафору «дерево и садовник».

4. Презентация результатов работы группы с дискуссией.

Важная роль дискуссии заключается в создании условий для осознания и формирования продуктивной педагогической позиции во взаимодействии с обучающимися с особенностями в развитии. Основой такой позиции может быть поддержание конструктивной активности обучающихся с ОВЗ, повышение толерантности к неопределенности и переключения внимания на поиск зоны ближайшего развития в каждой конкретной ситуации, развития способности видеть признаки и поддерживать субъектную позицию ребенка с ОВЗ [5].

Таким образом, психологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с детьми с ОВЗ является важным фактором успешности инклюзивного процесса в образовании. Это объясняет актуальность поиска эффективных инструментов для ее формирования. Применение МАК в данном процессе может способствовать самопознанию и формированию конструктивной профессиональной позиции при взаимодействии с обучающимися с особенностями в развитии.

#### **Список использованной литературы**

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

2. Кац, Г. Метафорические карты. Руководство для психолога / Г. Кац, Е. Мухаматулина. – М. : Генезис, 2018. – 216 с.



3. Назарова, Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2009. – № 3 (9). – С. 8–18.

4. Сергиенко, А. И. Посттравматический рост и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Сергиенко, А. Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – № 2. – С. 8–26.

5. Соколовская, О. К. Опыт применения метафорических ассоциативных карт для актуализации личностных ресурсов клиента / О. К. Соколовская // Практическая психология и новая реальность. – М. : МИТУ-МАСИ, 2022. – С. 117–122.

УДК 159.99(076.5)

**Стрельникова М.Н., Брыкова А.С.**

## **ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные понятия и составляющие научной дисциплины «Прикладной анализ поведения», приведена краткая историческая справка об ее истоках, связи с бихевиоризмом, представлены краткие рекомендации для педагогических работников по использованию методик функционального анализа поведения, подкрепления и наказания.

**Ключевые слова:** прикладной анализ поведения (ПАП), функция поведения, подкрепление, наказание, специальный педагог.

**Strelnikova M.N., Brykova A.S.**

## **APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS IN THE WORK OF A SPECIAL TEACHER**

**Abstract.** The article discusses the basic concepts and components of the scientific discipline «Applied Behavior Analysis», provides a brief historical background about its origins, its connection with behaviorism, provides brief recommendations for teaching staff on the use of methods of functional behavior analysis, reinforcement and punishment.

**Keywords:** applied behavior analysis (ABA), behavior function, reinforcement, punishment, special teacher.

Прикладной анализ поведения (далее – ПАП) – это наука, которая разрабатывает прикладные методики на основе законов поведения и систематически применяет их для улучшения социально значимого поведения, а также использует эксперимент для поиска переменных, ответственных за изменение поведения [2]. Сегодня ПАП – это научная дисциплина, которая включает в себя три составные части: его теоретической базой является бихевиоризм, источником лабораторных данных – экспериментальный анализ поведения, а разработка и практическое применение конкретных методов исправления поведения составляют предмет прикладного анализа поведения. Все три составляющие тесно связаны между собой, поэтому при описании одного неизбежно будут затронуты другие.

Начало для этой научной дисциплины было положено в XX веке с расцветом бихевиоризма, предметом изучения которого является поведение людей, животных посредством систематического подхода. В известной статье «Психология с точки зрения бихевиориста» Дж. Уотсон обосновал объективное, экспериментальное направление естественной науки, целью которого станет прогнозирование и контроль поведения. Выдвинув модель «стимул – реакция», которая выражает связь между внешними стимулами и следующими за ними реакциями, Дж. Уотсон не мог доказать, что такая модель может

объяснить любое поведение. Также одним из основоположников анализа поведения был Беррес Скиннер. Он отметил в развитии экспериментального анализа поведения. В своей первой опубликованной книге «Поведение живых организмов» он обобщил результаты своих лабораторных исследований 1930–1937 гг. и выделил два типа поведения – респондентное и оперантное. Респондентное поведение – это рефлекторное поведение, которое описывал ещё И.П. Павлов, вызванное предшествующими ему стимулами. Такое поведение работает по модели Уотсона «стимул – реакция». Оперантное поведение не вызывается предшествующим ему стимулом, оно зависит от последствий, то есть от стимулов, возникающих или меняющихся в результате этого поведения. То есть такое поведение работает по модели «стимул – реакция – стимул». Суть этой модели заключается в том, что дальнейшее поведение животного или человека зависит от того, какой стимул последовал за реакцией на самый первый стимул.

Одни из первых экспериментов ПАП проводились с поведением лиц с ОПФР (с интеллектуальной недостаточностью, с расстройствами аутистического спектра и пр.). Эти эксперименты не только доказали, что методы ПАП работают, но и показали, что в контексте поведенческого подхода людей с нарушениями психофизического развития можно обучать и прививать им социально приемлемое поведение. В особенности это было важно для работы с детьми с ОПФР, у которых чаще встречаются проблемы с социализацией и адаптацией. Как указывают Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард, цель ПАП – это понимание того, что влияет на поведение, и осязаемое улучшение важного поведения.

Одной из задач ПАП является выявление цели поведения и на основе этого исправление неприемлемого поведения на социально одобряемое. ПАП направлен на исправление нежелательного поведения и помощь в улучшении жизни человека. Следует упомянуть немаловажную деталь ПАП – этические нормы. Специалист, решивший применять ПАП на практике, должен всегда помнить о своей ответственности, нельзя исправлять поведение ребенка, если нет уверенности в том, что оно в действительности является социально неприемлемым или же мешает социализации и комфортной жизни самого ребенка. Нельзя забывать про то, что все вмешательства индивидуальны: методы, работающие с одним человеком, могут быть совершенно бесполезны для работы с другим.

Для оценки поведения необходимо понимать, как оно работает. Исследования последних десятилетий подтверждают, что многие желательные и нежелательные варианты поведения являются выученными. Например, мытье рук или крик и истерики возникают и поддерживаются за счет внешних событий как материального, так и социального плана. Значит, у абсолютно любого поведения есть своя причина и свое основание.

Согласно ПАП, у поведения есть четыре основные функции: 1) получение желаемого, 2) получение внимания, 3) избегание, 4) автоматическое подкрепление (самостимуляция). Можно сразу привести пример ребенка, который кричит и плачет в магазине, тем самым доставляя неудобства окружающим. Почему он может плакать? Первый случай: он хочет получить желаемое, например, игрушку, но его мама отказывается ее покупать. Таким образом, при помощи истерики ребенок будет пытаться получить то, что он хочет. Второй случай: он хочет получить внимание. Обычно истерика у детей представляет собой крайний случай; можно предположить, что до этого мама не реагировала на зов ребенка, не обращала внимания на его попытки ей что-то сказать, поэтому ребенок выбрал метод, который точно привлечет к нему внимание. Третий случай: ребенок пытается чего-то избежать. Например, его может очень сильно пугать толпа, а может он устал и не хочет идти в магазин, но при этом

он знает, что если он заплачет, то его мама выйдет с ним из магазина. Четвертый случай: ребенок плачет потому, что ему надо поплакать, так он может получить «эмоциональную разгрузку» или стимулировать слуховой анализатор. Обычно, когда ребенок получает желаемое, достигает своей цели или удовлетворяет какую-либо потребность, такое поведение прекращается.

Зная все это, можно найти источник нежелательного поведения и устранить это самое поведение. Зачастую сложность заключается в выявлении функции нежелательного поведения. Поэтому следует внимательно за ним наблюдать и анализировать [1].

Одним из самых главных этапов формирования поведения является подкрепление. Подкрепление – это стимул, возникающий после реакции, это то, что закрепляет поведение, влияет на частоту повторения этого поведения в будущем. Есть два вида подкреплений: положительные и отрицательные. Стимул, возникающий вследствие реакции и вызывающий в последующем повышение частоты таких реакций, называется положительным подкреплением. Положительное подкрепление не означает, что оно всегда является позитивным и полезным. Так у ребенка можно закрепить нежелательное поведение с помощью положительного подкрепления, например, когда родители дают ребенку все, что тот пожелает, «только бы не плакал». Таким образом, у ребенка вырабатывается такое поведение, которое он будет в будущем использовать все чаще и чаще, ведь оно действительно работает: ребенок сразу получает то, что он хочет, используя плач и истерику. Важно помнить, что подкрепление никак не влияет (и не может влиять) на вызвавшую его реакцию. Подкрепление лишь усиливает частоту проявления подобных реакций в будущем. Для человека подкреплением может быть, что угодно. Например, если ребенок хочет пить, то он берет кружку, подставляет ее под кран, поворачивает рычаг, течет вода. В данном случае стимул – это получение воды, а то, что ребенок делает, чтобы ее получить – поведение. Вода является положительным подкреплением, поведение «взять кружку, поставить под кран и нажать на рычаг» будет многократно повторяться для получения такого же результата.

Существует три свойства, которые необходимо учитывать при анализе условий, при которых действует подкрепление. К этим свойствам относятся: 1) задержка между реакцией и последствием (т.е. время, прошедшее между реакцией и подкреплением). Очень важно, чтобы подкрепление наступало непосредственно после реакции. Задержка даже на несколько секунд может снизить ожидаемый эффект, так как будет усилено поведение, по времени ближайшее к предъявлению подкрепления. 2) стимульные условия, на фоне которых развивается реакция, 3) сила текущей мотивации, относящейся к последствию поведения.

При описании подкреплений по физическим характеристикам их разделяют на пищевые, чувственные, предметные, активностные и социальные. Поэтому при разработке методов исправления нежелательного поведения подбирают разные подкрепления, в зависимости от личности конкретного человека, от его личных мотивов. Подкрепители всегда должны проверяться на эффективность и то, какой результат они дают. Для одного ребенка подкреплением может служить внимание педагога, а для другого – любимая игра.

Отрицательное подкрепление – это ситуация, при которой реакция вызывает устранение, завершение, сокращение или отложенное действие стимула, в результате чего будущая частота данной реакции повышается. В этом случае поведение будет направлено на устранение стимула (причины, которая побуждает к действию). Например, когда начинается сильный шум, ребенок закрывает уши. В данном случае шум – это стимул, в ответ на который меняется поведение.

По своей сути отрицательное подкрепление – это избегание неприятного стимула (воздействия). Важно понимать, что отрицательное подкрепление следует использовать крайне аккуратно, потому что оно может привести к агрессивному поведению. Например, если ребенок не выполняет задание, но когда педагог его ругает, то ребенок начинает выполнять задание. Предполагается, что порицание должен выступать как отрицательное подкрепление: ребенок хочет избежать порицания, поэтому будет выполнять свою работу. Однако на практике, из-за особенностей характера ребенка, типа его нервной системы, предыдущего опыта подкреплений и пр., может начаться агрессивная реакция, бунт или протест, что приведет к прямо противоположному результату, т.е. ребенок не будет выполнять свою работу после порицания. Опять же прежде, чем применять положительное или отрицательное подкрепление, необходимо знать особенности конкретного учащегося.

Неизбежный этап в обучении и воспитании – наказание. Люди применяли наказание всю свою историю: для воспитания детей, для наказания провинившихся и нарушивших закон, для контроля поведения. Наказание в бытовом сознании ассоциируется с тем, что приносит боль, страдания, вызывает страх. Но в ПАП наказание – это совокупность поведения и его последствий, уменьшающая частоту подобного поведения в будущем. Считается, что наказание произошло, если изменение стимула, непосредственно следующее за неким поведением, снизило будущую частоту подобного поведения. Поскольку наказание часто вызывает поведение, несовместимое с тем, которое наказывается, эффект от наказания легко переоценить. Например, когда ребенка сильно ругают за плохое поведение, это поведение мгновенно прекращается – но в первую очередь, потому, что строгий выговор вызывает поведение, несовместимое с предыдущим: внимание к взрослому, который делает выговор, оправдывание за свое поведение, плач и т. д. Полное и мгновенное прекращение нежелательного поведения не означает, что его будущая частота снизится. Снижение будущей частоты поведения под действием наказывающего стимула есть истинный критерий наказания.

Когда наказание прекращается, его эффект на поведение постепенно ослабевает. Это явление называется восстановлением реакции после отмены наказания. Иногда после отмены наказания частота наказывавшегося поведения не просто восстанавливается, а ненадолго поднимается выше исходной. Восстановление частоты поведения до того уровня, который отмечался до наказания, более вероятно, когда наказание было легким или когда наказываемый понимает, что наказание больше не применяется. В том, что эффект наказания ослабевает после его отмены, нет ничего необычного: эффект подкрепления также ослабевает, когда поведение перестает подкрепляться. Поэтому необходимо знать, что есть факторы, которые влияют на эффективность наказания: время до наказания, интенсивность наказания, режим наказания, подкрепление наказываемого поведения и подкрепление некоего альтернативного поведения.

При использовании наказания довольно часто встречаются такие явления, как излишне аффективные и агрессивные реакции в ответ на наказание, реакции избегания, а также учащение проблемного поведения в отсутствие наказания. Наказание может вызвать у наказуемого имитационное формирование нежелательного поведения, а кроме того, существует опасность злоупотребления наказанием из-за того, что оно подкрепляет поведение наказываемого. Поэтому использование наказания в целях изменения поведения требует большого внимания и анализа результатов всех этих действий. Прежде, чем применять

наказание необходимо оценить функции поведения, имеющиеся навыки и индивидуальные особенности ребенка.

Обычно ПАП ассоциируется с работой с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, но применять методы ПАП на практике можно с любыми детьми. Изучение этой науки может облегчить работу специальных педагогов, т.к. позволяет сформировать понимание того, что такое поведение, как оно работает и как его исправить.

Методы ПАП могут существенно облегчить работу педагогического работника в условиях реализации принципа инклюзии в образовании, т.к. позволяют помочь учащимся с нежелательным поведением в адаптации и социализации, а специальному педагогу в контроле дисциплины на уроке или в любом другом виде деятельности.

В статье было рассмотрено только несколько аспектов ПАП (их намного больше), с намерением показать привычные методы, которые использует каждый педагог (поощрение и наказание), с точки зрения ПАП. В этой области проводится много исследований, на базе которых можно выстраивать собственные техники обучения и воспитания, при этом имея научные методологические основания и понимание того, что именно надо делать, чтобы получить запланированный результат от поведенческого вмешательства.

#### **Список использованной литературы**

1. Крон, Д. А. Профилактика и коррекция проблемного поведения в школах. Практическое руководство. Функциональная оценка поведения / Д. А. Крон, Л. С. Хокен, Р. Х. Хорнер ; пер. с англ. – М. : Оперант, 2019. – 304 с.
2. Купер, Дж. О. Прикладной анализ поведения / Дж. О. Купер, Т. Э. Херон, У. Л. Хьюард. – М. : Практика, 2016. – 864 с.

## **ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ С ОПОРОЙ НА ЗНАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МОЗГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос реализации методики коррекционно-педагогической работы с опорой на знание функциональной организации мозговой деятельности как средства преемственной работы на уроках и коррекционных занятиях, что оказывает системное влияние на формирование у учащихся с трудностями в обучении математических знаний, умений и навыков на 1 ступени обучения и создает полноценную основу для дальнейшего обучения.

**Ключевые слова:** инновационный проект, учащиеся с трудностями в обучении, мозговая деятельность, усвоение математических знаний, умений и навыков на 1 ступени обучения.

**M.S. Sychevskaya, E.A. Agey**

## **IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGY OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES BASED ON THE KNOWLEDGE OF THE FUNCTIONAL ORGANISATION OF BRAIN ACTIVITY AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE AND SKILLS**

**Abstract.** As the title implies, the article deals with the issue of implementation of the methodology of correctional and pedagogical work based on the knowledge of the functional organisation of brain activity as means of succession work in lessons and remedial classes, which has a systemic impact on the formation of mathematical knowledge, skills and abilities in students with learning difficulties at the 1st level of education and provides a full basis for further learning.

**Keywords:** Innovative project, students with learning difficulties, brain activity, mastering of mathematical knowledge, skills and abilities at the 1st level of education.

Реализация принципа инклюзии в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) – одно из основных направлений государственной политики в сфере образования в Республике Беларусь. Данный принцип является основой для обеспечения равного доступа к образованию всем обучающимся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В учреждениях образования создаются специальные условия для получения качественного образования всеми обучающимися с ОПФР. Принцип инклюзии в образовании требует не только включить всех учащихся во взаимодействие, но и самим педагогическим работникам и родителям (законным представителям) научиться быть открытыми для общения, принимать особенности и отличия разных детей. Именно эти задачи являются самыми важными при воспитании инклюзивной культуры у участников образовательного процесса.

Одной из важных задач современного образования учащихся с особенностями психофизического развития выступает формирование ключевых жизненных компетенций, обеспечивающих готовность к самостоятельной жизни, максимальный уровень социализации и интеграции в обществе. Это относится и к детям с трудностями в обучении.

У учащихся с трудностями в обучении отмечается несформированность всех компонентов деятельности: мотивационно-целевого, операционального и регулятивного (контрольно-оценочного), что обуславливает трудности восприятия, усвоения и использования информации в процессе обучения. Существенные затруднения у учащихся возникают при усвоении математических знаний, формировании умений и навыков, что обусловлено особенностями их познавательного-личностного развития и может привести к появлению дискалькулии [3].

У учащихся с трудностями в обучении к началу обучения в школе не сформированы предпосылки к математической деятельности, что проявляется в отсутствии интереса к выполнению математических заданий, нецеленаправленности действий, низком уровне самостоятельности, недостаточной критичности по отношению к результатам своей деятельности, слабости внимания к содержанию заданий. Учащиеся часто не понимают задачу, не дают числового ответа или называют любое число, неверно пересчитывают количество предметов. Выявляются затруднения в понимании смысла простых арифметических действий и неумении их выполнять. Учащиеся недостаточно усваивают последовательность числового ряда, поэтому не могут осуществить обратный счет [3].

Основным фактором, приводящим к трудностям в усвоении математических знаний и умений учащимися с трудностями в обучении на 1 ступени общего среднего образования, является своеобразие познавательной деятельности, что приводит к нарушению развития мыслительных операций, несформированности словесно-логического мышления, нарушениям дифференцированного восприятия, неустойчивому вниманию, несформированности пространственных представлений, к затруднениям в переработке вербальной информации [2].

Недостаточная основа усвоения математических знаний к моменту поступления в школу приводит к тому, что учащиеся с трудностями в обучении характеризуются неполноценной основой для усвоения всей системы математических знаний, умений и навыков в процессе обучения. В силу несформированности познавательных процессов и компонентов деятельности перечисленные возможности у учащихся данной категории ограничены, что уже на начальных этапах обучения создает сложности для полноценного усвоения более сложных математических знаний и умений [3].

Рассмотренные особенности учащихся требуют поиска эффективных средств проведения коррекционно-педагогической работы на начальных этапах обучения математике с учётом коррекционной направленности уроков и коррекционных занятий. В дальнейшем при отсутствии коррекционно-педагогической работы данные признаки начинают проявляться более отчетливо и приводят к стойким нарушениям математической деятельности, что с трудом поддается исправлению. В этом случае большое значение приобретает уже не профилактика, а коррекция возникающих нарушений.

Определение сущности коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории осуществляется на основе анализа специфических закономерностей их психического развития и знания особенностей мозговой организации их деятельности [1]. На это и нацелен инновационный проект «Внедрение методики коррекционно-педагогической работы с учащимися с трудностями в обучении на I ступени общего среднего образования с опорой на знание функциональной организации мозговой деятельности как основы формирования математических знаний и умений», в реализации которого принимают участие педагоги государственного учреждения образования «Средняя школа № 5 г. Волковыска».

Цель инновационной деятельности – повышение уровня сформированности математических знаний и умений у учащихся с трудностями в обучении на I ступени общего среднего образования на основе применения методики коррекционно-педагогической работы с опорой на знание функциональной организации мозговой деятельности.

Задачи инновационной деятельности:

1. Провести диагностику учащихся с трудностями в обучении в I–V классах с целью выявления уровня сформированности математических знаний и умений.

2. Провести коррекционные занятия с учащимися с трудностями в обучении на основе использования методики коррекционно-педагогической работы с опорой на знание функциональной организации мозговой деятельности.

3. Провести уроки математики с учащимися с трудностями в обучении на основе использования методики коррекционно-педагогической работы с опорой на знание функциональной организации мозговой деятельности.

4. Провести мониторинг сформированности математических знаний и умений у учащихся с трудностями в обучении в I–V классах.

5. Подготовить методические рекомендации по внедрению методики коррекционно-педагогической работы с учащимися с трудностями в обучении I–V класса.

Основой реализации инновационного проекта являются:

– нейропсихологический подход, направленный на раскрытие связи психических функций и мозговой деятельности;

– компетентностный подход, отражающий направленность на формирование практических умений и навыков в процессе коррекционно-педагогической работы с учащимися с особенностями психофизического развития;

– уровнево-дифференцированный подход, ориентирующий на учёт в ходе осуществления коррекционно-педагогической работы познавательных и личностных особенностей учащихся и определение на этой основе объема знаний, умений и навыков, возможных для усвоения.

Реализация коррекционно-педагогической работы с учащимися с трудностями в обучении осуществляется через ряд этапов.

В соответствии с задачами инновационного проекта с целью выявления уровня сформированности математических знаний и умений по учебному предмету «Математика» и для принятия актуальных педагогических усилий по организации образовательного процесса в сентябре 2022/2023 учебного года педагогами проведена диагностика учащихся с трудностями в обучении в I–III(IV) классах, состоящая из разных серий контрольно-диагностических заданий, разработанные на основе анализа содержания учебной программы «Математика» для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения. Для проведения диагностики были использованы материалы, предложенные Н.В. Крюковский, кандидата педагогических наук, доцента, заведующей кафедрой теории и методики специального образования учреждения образования «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы», разработчика и консультанта инновационного проекта.

Эффективность применения методики коррекционно-педагогической работы с учащимися I–III (IV) классов с трудностями в обучении определялась критериями и показателями инновационного проекта. В конце 2022/2023 учебного года проведен итоговый



мониторинг сформированности математических знаний и умений у учащихся с трудностями в обучении.

Результаты итоговой диагностической работы в рамках критерия «Число и нумерация» показали: учащиеся IА класса усвоили материал на 80 % (+13,3 %), учащиеся I(II)Б класса усвоили материал на 74,7 % (-2 %), учащиеся II(III)А класса усвоили материал на 100 % (+6,7 %), учащиеся III(IV)Б класса усвоили материал на 85,67 % (+1,57 %). Отмечается положительная динамика по данному критерию в I–IV классам т.к. учащиеся усвоили материал на 85,09 % (+4,89 %).

Результаты итоговой диагностической работы в рамках критерия «Арифметические действия» показали: учащиеся IА класса усвоили материал на 60 %, учащиеся I(II)Б класса усвоили материал на 45,3 % (+4,3 %), учащиеся II(III)А класса усвоили материал на 66,65 % (-6,7 %), учащиеся III(IV)Б класса усвоили материал на 41,17% (+1,17 %). Отмечается положительная динамика по данному критерию в I–IV классам т.к. учащиеся усвоили материал на 51,84 % (+1,14 %).

Результаты итоговой диагностической работы в рамках критерия «Арифметические задачи» показали: учащиеся IА класса усвоили материал на 55 %, учащиеся I(II)Б класса усвоили материал на 52 % (+4 %), учащиеся II(III)А класса усвоили материал на 73,3 % (+8,3 %), учащиеся III(IV)Б класса усвоили материал на 15 % (+2,5 %). Отмечается положительная динамика по данному критерию в I–IV классам т.к. учащиеся усвоили материал на 48,82 % (+7,01 %).

Анализ диагностических заданий показал, что наиболее усвоенным материалом у учащихся является тема «Сложение чисел первого десятка». Однако, многие учащиеся при выполнении вычислительных навыков пользовались примитивными приемами вычислений: счётом на пальцах, линейке, использовали отрезок числового ряда, присчитывали и отсчитывали по единице. Анализ допущенных ошибок при выполнении вычислительных операций дает право говорить о недостаточном знании таблицы сложения и вычитания в пределах 20 и приёмов сложения и вычитания натуральных чисел. Имеют место ошибки на знание состава чисел, персеверации (вычитание заменяют сложением), незнание таблицы и алгоритма сложения (вычитания) чисел; на недостаточное усвоение приёмов сложения (вычитания). Затруднения испытывали учащиеся и при выполнении заданий на сравнение. На недостаточном уровне у учащихся сформирован навык решения арифметических задач. Анализ показал, что учащимся сложно выстроить зависимость компонентов задачи и составить алгоритм ее решения. В силу недопонимания смысла задачи, была неверно составлена краткая запись и выбор действий для ее решения. Имели место и вычислительные ошибки.

С целью определения уровня готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности проведена диагностика: анкета «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств». В результате анализа диагностики определен уровень сформированности мотивационной готовности участников инновационной деятельности, наиболее значимые мотивы, побуждающие учителей к новаторству, а также определены причины неприятия новшеств педагогическим коллективом. В соответствии с результатами диагностики определены участники инновационного проекта. По результатам опросника определено, что уровень сформированности мотивационной готовности участников инновационной деятельности – достаточный.

На первом этапе реализации инновационного проекта осуществлялась систематическая учёба педагогических кадров посредством организации и проведения семинара «Деятельность педагогов в рамках реализации инновационного проекта». В сентябре 2022–2023 учебного года проведено заседание методического объединения учителей начальных классов и учителей-дефектологов по теме инновационной деятельности «Потенциальные возможности урока и коррекционных занятий в формировании математических знаний и умений с опорой на интегративную функцию мозга». В октябре 2022–2023 учебного года проведён методический практикум для педагогов по ведению дневников инновационной деятельности. В соответствии с планом инновационной деятельности на 2022/2023 учебный год были проведены также: заседание педагогического совета «Основные направления работы учреждения в 2022–2023 учебном году. Реализация инновационного проекта – включение в практико-исследовательскую деятельность», заседание методического совета по теме «Анализ результатов инновационной деятельности за 2022–2023 учебный год»; круглый стол для педагогов «Определение эффективных методов и приёмов по формированию математических знаний и умений в условиях интегрированного обучения», рефлексивный семинар «Проблемы сотрудничества педагогов и родителей и пути их преодоления в процессе организации инновационной деятельности».

Продолжалась систематическая работа педагогов по самообразованию и самоанализу их профессиональной деятельности. Повышению профессионального самосовершенствования, мотивации к участию в проекте способствовало наличие позитивного педагогического опыта и запросов педагогов. Педагоги, участники инновационного проекта, работали над изучением следующих тем: «Формирование математических знаний и умений с опорой на знания функциональной организации мозговой деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания посредством использования эффективных методов и приемов», «Формирование математических знаний и умений у учащихся с трудностями в обучении посредством использования электронных средств обучения», «Использование нейропсихологических приемов на учебных и коррекционных занятиях с учащимися с нарушениями психического развития (трудности в обучении) как основы формирования математических знаний и умений в условиях интегрированного обучения», «Развитие познавательной активности у младших школьников с трудностями в обучении через использование игровых приёмов в обучении», «Формирование мотивации и создание интереса к выполнению математических заданий через дидактические игры и практико-ориентированные задачи».

В процессе работы изучена литература по теме, создана «Методическая копилка математических заданий для усвоения математических знаний и умений в условии интегрированного обучения», представлена разработка электронного средства обучения «Игры для учащихся IV класса с трудностями в обучении», составлен «Кейс нейропсихологических упражнений и игр», разработаны игры по развитию мозговой деятельности для учащихся I класса с трудностями в обучении по учебному предмету «Математика».

В помощь педагогам, учащимся и родителям разработаны памятки, инструкции, и др. документация, регламентирующая инновационную деятельность участника данного проекта.

В рамках реализации инновационного проекта с законными представителями учащихся была проведена психологическая диагностика на уровень психолого-педагогической грамотности родителей. В анкетировании приняло участие 13 законных представителей.

Исходя из результатов психологического обследования, можно сделать вывод, что не все из родителей в полной мере знакомы с правами детей с особенностями психофизического развития. Также у большинства родителей не хватает знаний педагогических технологий, которые позволили бы им эффективно взаимодействовать с их детьми. Все опрошенные законные представители согласны с утверждением, что классы интегрированного обучения следует развивать.

На протяжении 2022/2023 учебного года работала «Школа для родителей». Проводились тренинговые занятия, тематические консультации по темам: «Личностный аспект готовности ребёнка с задержкой психического развития к школе», «Своеобразие развития познавательного интереса у учащихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста», «Повышение уровня сформированности математических знаний и умений у учащихся с трудностями в обучении на основе применения методики коррекционно-педагогической работы с опорой на знания функциональной организации мозговой деятельности».

Содержательная часть методики представлена направлениями коррекционно-педагогической работы с учащимися с трудностями в обучении, наполненными содержанием учебного и коррекционного материала. При реализации данного компонента методики использовались авторские рабочие тетради: тетрадь для проведения коррекционных занятий и поддерживающая тетрадь для проведения уроков математики (автор Н.В. Крюковская).

Содержание заданий в рабочей тетради обыгрывается с учетом основной линии коррекционного занятия и героя, который приходил на занятие. Для каждого занятия предлагается два–три задания. Они не используются одно за другим, между ними предлагаются для выполнения основные задания коррекционного занятия. Материал применяется из расчета: задания одного занятия один раз в неделю.

Основой выполнения всех заданий рабочей тетради являются сенсорно-моторные процессы (зрительный гнозис, пространственный гнозис, мелкая моторика, слуховое восприятие, слухо-моторная и зрительно-моторная координация). Это проявляется в следующем: учащимся необходимо рассмотреть предложенный в тетради материал и проанализировать его (зрительно восприятие) с учетом предложенной инструкции (слуховое восприятие); задание располагается в определенном пространственном поле, учащимся надо соотнести разные его части вместе (пространственный гнозис); задание надо выполнить в тетради с учётом предложенной инструкции (мелкая моторика и слухо-зрительно-моторная координация).

С учетом этого выделены блоки, каждый из которых включает в себя задания, имеющие определенную коррекционную направленность. В первый блок включены задания, направленные на развитие симультанных процессов, во второй блок – на развитие сукцессивных процессов, в третий блок – на развитие пространственных представлений, в четвертый блок – на развитие логических операций, в пятый блок – на развитие процессов регуляции и контроля деятельности. В структуру каждого занятия включаются задания 2–3 блоков для обеспечения системности развития.

Задания поддерживающей тетради объединены в несколько разделов с учетом содержания учебной программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения.

Первый раздел заданий направлен на формирование представлений о числовом ряде.

Второй раздел заданий направлен на формирование умения находить значение числового выражения. Выполнение заданий данного раздела обеспечивает наличие связи между различными анализаторами и их совместное включение в деятельность. Задания являются однотипными для всех учащихся. Но они усложняются в зависимости от содержания учебной программы. Важным моментом данных заданий является использование двигательной основы.

Третий раздел заданий направлен на закрепление представлений о числовом ряде и умения сравнивать числа, находить значение числового выражения. Задания предлагаются в форме, предполагающей развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, памяти, воображения.

Четвертый раздел заданий предполагает опору на знание числового ряда и умение находить значение числового выражения. Выполнение данных заданий позволяет развивать произвольное внимание, что обеспечивает формирование регуляции и контроля деятельности; зрительно-моторную координацию, кинестетическую и кинетическую основу движений. Задания организованы по примеру прохождения лабиринтов

Пятый раздел заданий связан с формированием умения решать текстовые арифметические задачи и предполагает развитие словесно-логического мышления, воображения, словарного запаса, грамматической стороны речи, умения устанавливать причинно-следственные связи. Учащиеся анализируют условие задачи и на этой основе составляют задачи, формулируют вопрос в задаче, изменяют условие, осуществляют переход от простой задачи к составной и обратно.

Применение данных поддерживающих тетрадей на уроках математики осуществляется в тесной связи с проведением коррекционных занятий. Применение заданий тетрадей обеспечивает максимальное включение в деятельность познавательных процессов, которые активно формируются на коррекционных занятиях. Использование поддерживающих тетрадей на уроках математики позволяет не только закрепить формируемые математические умения у учащихся с трудностями в обучении, но и решать коррекционно-развивающие задачи для устранения затруднений в процессе усвоения знаний.

Задания в рабочей и поддерживающей тетрадях предлагаются всем учащимся, не зависимо от уровня сформированности познавательной деятельности. Однако в зависимости от уровня отличается инструкция, предлагаемая учащимся, изменяется объем выполняемого задания и виды оказываемой помощи.

Реализация коррекционно-педагогической работы с учащимися с трудностями в обучении осуществляется через ряд этапов.

Первый этап предполагает проведение коррекционных занятий с целью подготовки учащихся к усвоению математических знаний и развитию умений применять их в практической деятельности. Работа на коррекционных занятиях направлена на развитие познавательной деятельности на основе активизации структур головного мозга, что позволяет создать основу для реализации функциональной системы осуществления математических знаний и умений. На данном этапе учащимся предлагаются задания в рамках выделенных направлений коррекционно-педагогической работы с помощью комплекса упражнений для активизации блока программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности и разработанной рабочей тетради. Задания в рабочей тетради разбиты на занятия и характеризуются разной направленностью в рамках одного занятия.

Второй этап предполагает реализацию коррекционной направленности на уроках математики в рамках тех же выделенных направлений с использованием комплекса практических упражнений для активизации процессов регуляции и контроля, предназначенный для использования на этапе устного счета, и заданий поддерживающей тетради. Задания в тетради располагаются по разделам, что позволяет педагогу самому подбирать те из них, которые наиболее подходят к теме данного урока и его содержанию.

Использование методики коррекционно-педагогической работы направлено на создание полноценной основы для усвоения математических знаний и умений с учетом знания функциональной организации мозговой деятельности. Применение данной разработки позволит активизировать структуры функциональных блоков мозга, обеспечить интегративную деятельность мозга, что повысит потенциальные возможности учащихся с трудностями в обучении для усвоения математических знаний и умений.

Данный проект имеет значимый потенциал для учащихся с трудностями в обучении. Использование методики коррекционно-педагогической работы было направлено на создание полноценной основы для усвоения математических знаний и умений с учётом знаний функциональной организации мозговой деятельности. В рамках данного направления осуществляется развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, что обеспечивает успешность решения предлагаемых заданий математического содержания на уроках математики. Учителями-дефектологами были соблюдены условия выполнения заданий в рабочей тетради на коррекционных занятиях и на уроках математики: анализ всех зрительно воспринимаемых элементов изображенного в тетради задания с обязательным проговариванием; проговаривание предстоящего задания учащимися на основе анализа инструкции педагога, что обеспечивает переход к внутреннему плану деятельности; составление словесного отчета о ходе выполненного задания, словесное сопровождение педагогом выполнения задания учащимися при усвоении нового материала, пояснение по ходу выполнения всех осуществляемых действий; проговаривание учащимися выполняемых действий в процессе усвоения нового знаний; составление словесного отчета о ходе выполненного задания.

Большое значение для эффективности данной работы приобретает ее систематический характер. Реализация методики коррекционно-педагогической работы представляет собой преемственную работу на уроках и коррекционных занятиях. Применение данной разработки позволит активизировать структуры функциональных блоков мозга, обеспечить интегративную деятельность мозга, что повысит потенциальные возможности учащихся с трудностями в обучении для усвоения математических знаний и умений и создает полноценную основу для дальнейшего обучения.

#### **Список использованной литературы**

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения : нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.
2. Гладкая, В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении : метод, пособие для учителей-дефектологов / В. В. Гладкая. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 112 с.
3. Крюковская, Н. В. Использование нейропедагогического подхода при формировании счетных операций у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе (в помощь педагогу) / Н. В. Крюковская // Специальная адукацыя. – 2017. – № 6. – С. 3–9.

## СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности оптико-пространственных функций у дошкольников с общим недоразвитием речи в сравнении со сверстниками с нормальным речевым развитием. Обосновывается значимость повышения квалификации учителей-логопедов в данном направлении.

**Ключевые слова:** дошкольники, общее недоразвитие речи, гнозис, пространственный праксис, оптико-пространственные функции.

Tolstikova O.N., Sharova A.V.

## SPETSIFICHESKIYE OSOBENNOSTI OPTIKO-PROSTRANSTVENNYKH FUNKTSIY U DETEY DOSHKOL'NOGO VOZRATA S OBSHCHEM NEDORAZVITIYEM RECHI

**Abstract.** The article discusses the features of optical-spatial functions in preschoolers with general speech underdevelopment in comparison with peers with normal speech development. The importance of professional development of speech therapists in this direction is substantiated.

**Keywords:** preschoolers, general speech underdevelopment, gnosis, spatial praxis, optical-spatial functions.

Оптико-пространственные функции это – сложный процесс, который направлен на зрительное узнавание образа предмета или графического элемента, его определение в пространстве и выполнение определенных целенаправленных актов с этими объектами и графическими элементами. Современные исследования показывают, что у детей с речевыми нарушениями, в том числе и с общим недоразвитием речи, наблюдается определенный ряд нарушений компонентов оптико-пространственных функций. Эти нарушения связаны с тем, что сама речь играет существенную роль в развитии зрительно-пространственных функций. Например, ребенок начинает пассивно различать за словами взрослого пространственные отношения воспринимаемых предметов, а затем и активно обозначать их в речи [1]. Анализируя различные научные источники, можно выделить следующие оптико-пространственные функции:

- зрительный гнозис (зрительное узнавание объектов и их образов-эталонов, их анализ и синтез);
- зрительный мнезис (сохранение или припоминание образов);
- пространственные представления (анализ пространственных признаков (положение, направление) и формирование простейших пространственных представлений о предметах и своём теле, вербализация пространственных признаков) [3];
- пространственный праксис (произвольные и сознательные двигательные акты, совершаемые в пространстве собственного тела (сомато-пространственные действия) и предметов окружающего мира (пространственные действия)) [2];
- зрительно-моторная координация (согласованность зрительного анализатора и кожно-мышечного анализатора).

Изучение источников показало, что все составляющие оптико-пространственных функций в той или иной степени связаны друг с другом. Так, например, зрительный гнозис и

первичные пространственные представления развиваются уже в первые годы жизни ребенка и совершенствуются на протяжении всего дошкольного детства. Пространственный праксис и зрительно-моторная координация развиваются параллельно относительно пространственных представлений и зрительного гнозиса, но в чуть более поздние сроки.

У детей с общим недоразвитием речи имеются специфические особенности развития оптико-пространственных функций. Детям с общим недоразвитием речи свойственны трудности при вербализации пространственных взаимоотношений между своим телом, объектами и другими людьми, они затрудняются при воспроизведении произвольных пространственных актов движения. У детей с речевыми нарушениями прослеживается низкий уровень навыка выделения и запоминания целостного зрительного образа. Специалисты предлагают разные варианты коррекции оптико-пространственных функций. Так, например, некоторые специалисты используют тетради-тренажеры и методы копирования плоскостных и трехмерных изображений. Наиболее эффективным методом является дидактическая игра. Данное средство коррекции включает в себя две главные задачи: игровую, которая ясна и понятна ребёнку и обучающую, которая скрыта, но с ее помощью появляется возможность оказывать на ребёнка коррекционный и развивающий эффекты [3].

В исследовательской работе с дошкольниками применялись: методика «Узнавание реалистичных изображений», «узнавание перечёркнутых изображений», «Проба Поппельрейтора», «Диагностика пространственных представлений о собственном теле и теле человека напротив», «Методика изучения взаимоотношения объектов и тела», «проба Хэда», «Копирование фигур», «Изучение состояния зрительно-моторной координации» и «Сложные фигуры». Все перечисленные выше диагностические методики были объединены в пять блоков.

Исследование проводилось на базе МАДОУ – ЦРР «Детский сад №8 “Лесная сказка”» г. Северодвинск. В эксперименте участвовало 14 детей группы компенсирующей направленности (дети с тяжелыми нарушениями речи – общее недоразвитие речи) 6–7 лет и 14 детей группы общеразвивающей направленности в возрасте 6–7 лет.

Полученные результаты показали, что среди дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием высокого уровня развития оптико-пространственных функций выявлено не было.

Уровень выше среднего был диагностирован у 42,9 % испытуемых с нормальным речевым развитием, в то время как в группе дошкольников с общим недоразвитием речи он диагностирован был у 7,1 % испытуемых с общим недоразвитием речи. Средний уровень развития оптико-пространственных функций был диагностирован у 42 % дошкольников с нормальным речевым развитием. В то время как у дошкольников с общим недоразвитием речи данный показатель составил меньше четверти (21,4 %) от всего количества детей.

Данные исследования свидетельствуют, что у большинства детей с общим недоразвитием был выявлен уровень ниже среднего сформированности оптико-пространственных функций. У дошкольников данной группы отмечаются следующие специфические особенности оптико-пространственных функций: дети не удерживают зрительный образ изображения, у них снижен объем зрительной памяти, свойственны трудности в ориентировании относительно себя и относительно другого человека, также испытуемые затрудняются в употреблении и понимании пространственных предлогов и т. д.

Среди дошкольников с нормальным речевым развитием низкий уровень развития оптико-пространственных функций выявлен не был. 28,6 % детей группы компенсирующей

направленности показали низкий уровень сформированности оптико-пространственных функций.

Было выявлено, что более половины испытуемых с речевыми нарушениями имеют низкий уровень (учитывая данные диагностики: низкий – 28,6 %, ниже среднего – 42,9 %) сформированности ОПФ. При восприятии перечёркнутых или наложенных изображений, у испытуемых «терялся» образ изображения, и картинка разбивалась на «отдельно существующие» части, так, например, перечёркнутое изображение «Молоток» одновременно воспринималось как «ластик» (верхняя часть рисунка) и «ручка», «кисточка» (нижняя часть рисунка). Некоторые элементы из фигур Поппелрейтора также деформировались или игнорировались восприятием ребёнка («чайник» и «ведро»). Кроме того, дети затруднялись в запоминании сложных фигур, которые насыщены большим количеством графических узоров и элементов геометрических фигур.

Кроме того, дошкольники с ОНР испытывают трудности в пространственных взаимоотношениях между телом и объектами. Приведем пример, при просьбе определить какой предмет находится сзади, впереди, слева или справа - ребенок путает пространственные термины. При самостоятельном взаимодействии с предметами и расположением их в пространстве на столе, дошкольники так же испытывали трудности.

По результатам экспериментального исследования были определены уровни сформированности оптико-пространственных функций. Описаны качественные характеристики.

Высокий уровень – ребенок дифференцирует и удерживает зрительные образы, что говорит о высоком уровне зрительного гнозиса, ребенок удерживает воспринимаемые зрительные образы в памяти, понимает пространственные взаимоотношения между своим телом и телом человека напротив, а также понимает пространственные взаимоотношения между телом и объектами, может использовать в речи пространственные предлоги. На высоком уровне сформирована зрительно-моторная координация.

Уровень выше среднего – зрительный гнозис, зрительный мнзис, понимание пространственных взаимоотношений, пространственный праксис и зрительно-моторная координация имеют также хороший уровень сформированности у ребенка, но могут наблюдаться определённые специфические ошибки, например, не выделяет сложные контурные и реалистичные изображения.

Средний уровень – у детей наблюдаются ошибки при выделении сложных контурных и реалистичных изображений, ребенок может называть изображение синонимичным названием или общим названием для группы предмета.

Уровень ниже среднего – сформированность пяти параметров находится уровне ниже, чем у среднестатистического ребенка. Пространственный праксис и зрительно-моторная координация сформированы на недостаточном уровне, у ребенка наблюдается дрожание при проведении прямой линии, ребенок не учитывает метрические особенности (размер элементов относительно друг друга) при копировании фигур.

Низкий уровень – все выделенные параметры оптико-пространственных функций сформированы на низком уровне. Навык выделения и удержания зрительного образа грубо нарушен, целостность фигур не удерживается, зрительные образы не удерживаются в памяти. Уровень сформированности пространственных взаимоотношений на низком уровне, ребенок не ориентируется относительно своего тела и относительно тела человека напротив. Ребенок испытывает серьёзные трудности при определении взаимоотношений между телом и



объектами, использование пространственных предлогов недоступно. Низкий уровень сформированности глазодвигательной функции и пространственного праксиса.

Таким образом, обобщая полученные результаты, можно выделить специфические особенности оптико-пространственных функций у детей с общим недоразвитием речи:

– дети с общим недоразвитием речи имеют качественно более низкий уровень сформированности оптико-пространственных функций, чем дети с нормальным речевым развитием;

– дети с общим недоразвитием речи затрудняются в определении и удержании целостности воспринимаемого объекта или изображения;

– дети с общим недоразвитием речи склонны к «тактильным» и «мимическим» подсказкам при ориентировании на своем теле (вытягивание губ, нахмушивание бровей, надувание щек, прощупывание век и бровей, поднятие бровей);

– дети с общим недоразвитием речи склонны к подмене частей речи: пространственных предлогов на наречия, обозначающие пространство;

– дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в запоминании зрительного образа и графического элемента, не удерживают его в памяти;

– дети с общим недоразвитием речи совершают ошибки при выполнении целенаправленных произвольных движений, организованных в пространстве, а также не видят целого при перерисовывании фигур – используют хаотичную, не правильную и примитивную стратегию копирования;

– у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности в формировании правильной траектории движений (планирование произвольного движения, организованного в пространстве) при выполнении графического элемента (вертикальные и горизонтальные линии, рисование по пунктиру, воспроизведение узоров по образцу).

В связи с выделенными выше особенностями и диагностированным низким уровнем сформированности оптико-пространственных функций, необходимо разработать и апробировать серию дидактических игр, направленных на формирование нормативного уровня оптико-пространственных функций.

#### **Список использованной литературы**

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб. : Питер. – 2008. – 320 с.

2. Бурачевская, О. В. Развитие пространственного гнозиса и праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская // Теория и практика образования в современном мире. – 2015. – № 3. – С. 126–129.

3. Федорова, С. О. Коррекционно-логопедическая работа по формированию зрительно-пространственных функций у младших школьников с оптической дисграфией : учеб.-метод. пособие / С. О. Федорова. – СПб. : Питер. – 32 с.

## БЛАГОПРИЯТНЫЙ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ КЛИМАТ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы, связанные с особенностями формирования социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития с учетом сохранения благоприятного положительного климата в образовательном пространстве. Описаны условия, необходимые для создания благоприятного положительного климата в образовательном пространстве.

**Ключевые слова:** социальный опыт, лица с тяжелыми множественными нарушениями развития, благоприятный положительный климат, образовательное пространство, образование.

Urusova O. I.

## INTERDEPARTMENTAL INTERACTION OF SPECIALISTS IN FORMING SOCIAL EXPERIENCE IN PERSONS WITH SEVERE MULTIPLE DISORDERS

**Abstract.** The article discusses the problems associated with the peculiarities of the formation of social experience in persons with severe multiple developmental disorders, taking into account the favorable positive climate in the educational space. The conditions necessary to create a favorable positive climate in the educational space are described.

**Keywords:** social experience, persons with severe multiple developmental disorders, favorable positive climate, educational space, education.

Создание благоприятного положительного климата в коллективе является необходимым условием взаимодействия педагога и учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР). Главной целью такого взаимодействия является формирование у лиц данной категории социального опыта в рамках соблюдения атмосферы доброжелательности, жизнерадостности, непринужденности, комфорта. Именно при наличии у лиц с ТМНР положительных эмоции, связанных с благоприятным положительным климатом, идет процесс формирования социальных умений, способов деятельности, практических действий, ключевых компетенций, которые определяют ядро социального опыта человека [3]. Названные компоненты социального опыта у лиц с ТМНР формируются с раннего возраста в специально созданных для этого социально-педагогических условиях. Данные условия создаются в специальном учреждении образования – центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). В течение всего пребывания ребенка данной нозологической группы в ЦКРОиР осуществляется целенаправленное формирование и развитие социального опыта посредством выполнения содержания учебной программы ЦКРОиР, учебного плана (обязательная реализация коррекционного компонента), индивидуальных учебных программ с использованием разнообразных вариативных форм, методов, средств обучения и коррекции [3, с. 225].

После окончания ЦКРОиР выпускник с ТМНР продолжает развивать и совершенствовать свой социальный опыт в территориальном центре социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН). В ТЦСОН функционирует отделение дневного пребывания инвалидов (далее – ОДПИ), где осуществляется целенаправленное, непрерывное

развитие и закрепление имеющихся у молодых людей с ТМНР социальных умений, навыков, компетенций. В силу психофизических особенностей развития лиц с ТМНР приобретенные ими способы деятельности, социальные умения и навыки в ЦКРОиР не стабильны в своем развитии и специалистам ТЦСОН достаточно часто необходимо заново формировать определенное социальное умение, компетенцию, способ деятельности. Поэтому очень важно учитывать социально-педагогические условия благоприятного положительного климата для формирования социального опыта у молодых людей с ТМНР в течение всей их жизни [3, с. 225].

Существует ряд условий, способствующих созданию благоприятного положительного климата в группе (классе). К таковым мы отнесем:

- 1) установление партнерских взаимоотношений между педагогом (специалистом) и детьми;
- 2) правильную организацию межличностного общения;
- 3) учет особенностей коллективной работы с лицами с ТМНР;
- 4) учет индивидуально-психологических особенностей лиц с ТМНР;
- 5) создание благоприятного эмоционально-психологического настроения;
- 6) организацию педагогом ситуации успеха [1, с. 52].

Условие установления партнерских взаимоотношений между педагогом и детьми позволяет решить задачу налаживания взаимодействия на первых этапах знакомства учителя-дефектолога (специалиста) с детьми с ТМНР. Лица данной категории испытывают огромные трудности при первичном знакомстве с педагогом (специалистом), вступлении с ними в контакт в силу особенностей их психофизического развития, уровня развития интеллекта. Зачастую эти причины нарушают благоприятный климат взаимоотношений, так как лица с ТМНР не способны принять нового человека за «своего». Данная проблема решается при условии постоянного, многократного взаимодействия с человеком с ТМНР. Благодаря установлению партнерских взаимоотношений между педагогом (специалистом) и детьми с ТМНР формируются социальные умения, связанные с сотрудничеством, доверием, партнерством, ведением диалога на равных. В дальнейшем данные умения реализуются людьми данной категории в различных нестандартных социальных ситуациях. Выше отмеченное социально-педагогическое условие в обязательном порядке соблюдается в ТЦСОН в рамках непрерывного и преемственного развития социального опыта.

Правильная организация межличностного общения в ЦКРОиР и ТЦСОН позволяет формировать и развивать у лиц с ТМНР социально-коммуникативные умения, необходимые для совершенствования коммуникативной компетенции. Важно учить детей устанавливать положительные, доброжелательные, доверительные отношения между субъектами образовательного процесса. Именно эти отношения в дальнейшем сказываются на успешности социальной интеграции, принятии другого человека, благоприятной атмосфере в процессе общения. В рамках реализации этого условия педагог (специалист) использует похвалу как позитивное подкрепление, различные виды помощи, прием «рука в руке».

При формировании социального опыта у лиц с ТМНР в ЦКРОиР и ТЦСОН, учитывая особенности коллективной работы, на уроках и занятиях организуется интересная и радостная жизнь, которая рождает у лиц с ТМНР бодрое оптимистическое настроение, активность, постоянную готовность к действию, чувство свободы, равноправия и защиты. В рамках коллективного взаимодействия каждый человек данной категории может смело обращаться за

помощью к сверстникам, выполнять совместные поручения. Благодаря коллективной деятельности формируются положительные общественные отношения в группе (классе), поведенческие реакции согласно нормам и правилам данного социума, реализуется профилактика конфликтных ситуаций.

Для успешного создания благоприятного положительного климата в ЦКРОиР и ТЦСОН необходим учет индивидуально-психологических особенностей лиц с ТМНР, связанных с нарушениями умственного, эмоционального и волевого развития, которые являются ключевыми показателями при формировании социального опыта. Очень важно использовать все потенциальные возможности лиц с ТМНР, учитывать зоны актуального и ближайшего развития; включать каждого ребенка в жизнь микросоциума; содействовать проявлению инициативы и активной позиции личности в разных видах деятельности; предупреждать причины, связанные с негативными реакциями человека с ТМНР в силу его индивидуально-психологических особенностей развития [1, с. 54].

Созданию положительного климата в ЦКРОиР и ТЦСОН способствует благоприятный эмоционально-психологический настрой в практической деятельности лиц данной категории. В этом педагогам (специалистам) помогают радушие, доброжелательность, улыбка в процессе взаимодействия на уроках (занятиях), тактильный контакт (по необходимости), структурирование пространства помещений. Адекватные эмоции позволяют наладить контакт друг с другом, с удовольствием вступать в ролевое общение в процессе проигрывания различных смоделированных ситуаций, вести диалог, инициировать процесс общения, проявлять себя в ситуациях нестандартного содержания. Все эти умения являются содержательными компонентами социального опыта человека.

Важным выступает условие создания педагогом ситуации успеха на уроках, занятиях, внеклассных мероприятиях. Этот прием помогает сформировать у лиц с ТМНР умение достигать цели. Ситуация успеха мотивирует детей на получение результата от собственных действий. При формировании социальных умений ситуация успеха готовит молодых людей включиться в коррекционно-педагогический процесс с учетом их возможностей. Ситуация успеха формирует у лиц с ТМНР позицию активного участника межличностного взаимодействия, сотрудника в группе (классе), стремление к самостоятельности, развивает субъекта коррекционно-педагогической деятельности.

Таким образом, создание благоприятного положительного климата как социально-педагогическое условие формирования социального опыта у лиц с ТМНР является важным, благодаря которому происходит продуктивная коррекционно-педагогическая деятельность, позволяющая строить процесс обучения, развития и коррекции таким образом, чтобы он был активным, творческим, живым, учитывал индивидуальные особенности лиц данной категории, развивал их инициативу и самостоятельность. Коллектив с благоприятным положительным климатом отличается благоприятной морально психологической атмосферой, дружелюбием, чувством долга и ответственности, взаимной требовательностью, бодростью, защищенностью его членов [1, с. 56].

#### **Список использованной литературы**

1. Дорощеева, Е. В. Создание комфортного психологического климата в студенческой группе / Е. В. Дорощеева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10 (74). – С. 51–56.

2. Лисовская, Т. В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования / Т. В. Лисовская // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – С. 51–56.

3. Урусова, О. И. Межведомственное взаимодействие специалистов по формированию социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями / О. И. Урусова // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. научн. ст. VIII Междунар. науч.-практ. конф. / ГрГУ им. Янки Купалы ; гл. ред. Н. В. Крюковская ; редкол.: Н. В. Крюковская, Н. И. Акопян, О. В. Фомина. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2021. – С. 225–229.

УДК 376.42

**Фомина О.В.**

### **ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОРИЕНТИРОВКИ ВО ВРЕМЕНИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА ФИЛОСОФСКОМ УРОВНЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

**Аннотация.** В статье дается характеристика понятию «время» с позиций различных наук, раскрывается роль ориентировки во времени для учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Описываются диалектический и прагматический подходы как методологическая основа формирования ориентировки во времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью на философском уровне научного знания.

**Ключевые слова:** время, ориентировка во времени, учащиеся, легкая интеллектуальная недостаточность, методология, диалектический и прагматический подходы.

**Fomina O.V.**

### **DIALECTICAL AND PRAGMATIC APPROACHES IN SHAPING TIME ORIENTATION IN STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL IMPAIRMENT AT THE PHILOSOPHICAL LEVEL OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE**

**Abstract.** The article describes the concept of "time" from the standpoint of various sciences, the role of time orientation for students with intellectual disability is revealed. Dialectical and pragmatic approaches are described as a methodological basis for the formation of time orientation in students with mild intellectual impairment at the philosophical level of scientific knowledge.

**Keywords:** time, time orientation, learners, mild intellectual insufficiency, methodology, dialectical and pragmatic approaches.

Категория времени является междисциплинарной и представляется объектом изучения в философии, физиологии, психологии и других науках, что углубляет и расширяет представления о времени и в педагогике.

Осмысление времени в философии считается одним из базисных направлений. Аристотель, описывая время, определял его как категорию бытия, характеризующую все предметы, обладающую непрерывностью, бесконечностью, однородностью и выражающую последовательность движения тел [4, с. 95]. Рассматривая время как категорию бытия, М. Хайдеггер писал: «...протяжение времени есть результат отсчета времени, осмысленное измерение времени как следования моментов теперь друг за другом...» [15, с. 399]. И. Кант

понимал время как источник познания и то, что имеет объективную значимость для всех предметов, которые когда-либо могут быть даны нашим чувствам [8, с. 58].

В рамках физиологии поворотным пунктом в области изучения времени стало открытие И.М. Сеченовым ведущей роли двигательного анализатора в восприятии и оценивании интервалов времени [13, с. 173], а также обнаружение И.П. Павловым возможности формирования условного рефлекса на время [10, с. 195–198]. Эти исследования привели к появлению целого ряда теоретических и экспериментальных работ (А.А. Ухтомский [14, с. 67–72], П.К. Анохин [3, с. 191–195], целью которых был поиск физиологических основ восприятия времени человеком.

В рамках психологической литературы Б.Г. Ананьев [1], С.Л. Рубинштейн [12], Д.Г. Элькин [16] рассматривали время как объективную характеристику, отмечая, что время существует вне и независимо от нашего сознания, а восприятие и познание времени – это отражение, которое носит субъективный характер и искажается разными факторами: заполненностью временного промежутка, его значимостью для субъекта, состоянием самого человека. Б. Г. Ананьев указывает, что отображение пространства и времени выступает в двух основных формах, одновременно являющихся и ступенями познания: непосредственной (чувственно-образной) и опосредованной (логико-понятийной) [1, с. 18–23]. Ориентировка человека во времени формируется и совершенствуется в неразрывной связи с деятельностью, пишет Д.Г. Элькин. Физиологической основой ориентировки во времени является «динамическая смена» возбуждения и торможения процессов в нервной системе. В восприятии времени выделяется два аспекта, первый – это чувственное, непосредственное восприятие времени. Второй – сложное восприятие времени на уровне словесного логического процесса [16, с. 15]. Д.Г. Элькин считал, что у животных ориентировка во времени не выходит за пределы биологической ограниченности, в то время как у человека восприятие времени носит социальный характер, складываясь и формируясь в условиях труда, оно непосредственно связано с общественно-производственной практикой [16, с. 299].

Таким образом, рассматриваем время как объективную характеристику, подвергающуюся субъективному восприятию, оценке и воспроизведению, основанной на чувственной составляющей и осуществляемую под влиянием второй сигнальной системы. Ориентировка во времени рассматривается нами как способность и готовность определять, планировать, распределять, вычислять время начала, окончания и (или) продолжительности событий, включающая представления о мерах времени и измерение времени на чувственной основе под руководством второй сигнальной системы.

Время является неотъемлемой частью жизнедеятельности человека, обеспечивая продуктивное функционирование в социальной и профессиональной сферах жизни. Сформированность ориентировки во времени определяет успешность социализации учащихся в обществе. Определение времени, необходимого для посещения объектов социального назначения, расчет времени утреннего подъема с учетом разных обстоятельств, времени выхода из дома, исходя из актуальных дел, времени, необходимого для выполнения домашних дел – эти и другие ситуации ставят учащихся перед необходимостью планирования, распределения, вычисления время начала, окончания и (или) продолжительности события, определяют их поведение и успешность социального взаимодействия. То, что для людей с сохранным интеллектом является привычным действием, не требующим достаточного внимания и осознания, для лиц с интеллектуальной недостаточностью является проблемной ситуацией, неправильное решение которой приводит к различным негативным последствиям,

которые снижают процесс усвоения учащимися социальных норм и ценностей, являются препятствием для социализации в обществе. Сформированность ориентировки во времени определяет успешность осуществления и профессионально-трудовых обязанностей, поскольку от данных компетенций зависит планирование деятельности как в длительном, так и в коротком временном плане, выбор правильного темпа деятельности, соотнесение характера деятельности с сезонными явлениями, распределение работы по дням недели, во времени суток, понимание и учет последовательности событий и действий.

Учитывая роль ориентировки во времени для профессионально-трудовой и социальной сфер жизни человека, а также особенности ориентировки во времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью (по результатам констатирующего эксперимента отмечено, что у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью менее сформирована ориентировка во времени в значимых для профессионально-трудовой деятельности ситуациях (31,58 %), в значимых социальных ситуациях (37,33 %), ориентировка во времени на чувственной основе (42,12 %), и в значительной степени сформированы представления о мерах времени (47,80 %)) актуальным становится разработка теоретико-методологических основ и методики формирования ориентировки во времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Методологические основы формирования ориентировки во времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью при получении профессии выделяются в соответствии с уровнями методологического знания: философским, общенаучным и конкретно-научным. На каждом уровне определены методологические подходы, отражающие сущность рассматриваемого процесса. На философском уровне выделены диалектический и прагматический подходы.

**Диалектический подход** (Г.В.Ф. Гегель [5], К. Маркс [9], Ф. Энгельс [17]) рассматривает объекты окружающего мира как закономерно развивающиеся и изменяющиеся. Центральное место в диалектическом подходе занимает категория противоречия как единства взаимоисключающих и одновременно взаимопредполагающих противоположностей. Противоречие понимается здесь как внутренний импульс развития. Развитие объекта предполагает переход количественных изменений в качественные, а результатом развития считается «отрицание отрицания», а именно появление на каждом этапе развития чего-то нового, которое в последующем сменится очередным на еще более высоком уровне. Познание человеком объективной действительности, на основании идей диалектического подхода, рассматривается как сложный и противоречивый процесс, в котором чувственное и логическое связаны друг с другом, пронизывают друг друга, дополняют [2, с. 24–26]. При этом материя рассматривается как первичное, а сознание – вторичное, в связи с чем познание должно начинаться с ощущения, с живого созерцания с последующим переходом к абстрактному мышлению. Диалектический материализм рассматривает неразрывную связь теории с практикой, и постоянное состояние развития, движения, в котором находятся все предметы и явления. В отношении категорий пространства и времени К. Маркс рассматривает их как объективные и бесконечные характеристики, а значит не подвергающимися влиянию других факторов, при этом уточняется, что процесс восприятия и познания человеком пространства и времени относительны, и на их отражение человеком влияют различные условия [9, с. 148–152].

Обобщая, диалектический подход в исследовании ориентирует на чувственную и логическую составляющую при формировании ориентировки во времени, при этом познание

должно начинаться с чувственной основы, на которой будет базироваться логическая составляющая. Движущим принципом развития объективного мира и познания является противоречие, что обуславливает поиск содержания обучения при формировании ориентировки во времени исходя из внешних и внутренних противоречий: требований общества и возможностями учащихся с интеллектуальной недостаточностью, общим объемом знаний и объемом знаний, которые учащиеся могут освоить. Опора на диалектический подход в методике позволяет рассматривать время как объективную характеристику, которая в процессе восприятия и познания отражается человеком субъективно.

**Прагматический подход** (У. Джемс [6], Д. Дьюи [7], Ч. Пирс [11]) в качестве центрального свойства человеческой сущности рассматривает целесообразную деятельность. Прагматизм исходит из убеждения, согласно которому человеку приходится действовать в изменяющемся мире, попытки познания которого при помощи теоретических знаний контрпродуктивны, поэтому к научным теориям следует подходить инструментально, с точки зрения их эффективности для достижения тех или иных целей. Основными для прагматизма являются категории «действие», «практика», «опыт», прагматический подход предпочитает теоретическому практическое, направлен на удовлетворение субъективных потребностей личности, на поиск эффективных способов адаптации и социализации людей в меняющейся среде. Разрабатывая философию прагматизма, Д. Дьюи, например, выступал за практическую направленность обучения, отмечая, что мир вещей должен иметь реальное значение для детей, учебный материал должен быть действительным, и соответствовать, в первую очередь, потребностям детей: «Ребенок – это исходная точка, центр и конец всего. Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мериллом» [7, с. 124]. Определяя приоритет ребенка в образовательном процессе, Д. Дьюи отмечал, что все учебные предметы должны служить росту ребенка, и ценность данных предметов определяется настолько, насколько они значимы для него, в соответствии с этим количество учебного материала, его объем определяется не программами, а самим ребенком: «Буквально, мы должны стать на место ребенка и исходить от него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения» [7, с. 125].

Вследствие сказанного, прагматический подход в исследовании отражается в практической направленности обучения, когда содержание работы по формированию ориентировки во времени определяется в первую очередь потребностями и интересами самого учащегося. Важно формировать те умения, которые имеют значение для самостоятельной жизни и профессиональной деятельности самого учащегося, отражают его интересы и возможности. Т.е. мы формируем знания, умения и навыки не ради самих этих знаний, умений, а исходя из того, в каких жизненных ситуациях ученик с интеллектуальной недостаточностью сможет их применить.

Таким образом, время, являясь объективной характеристикой подвергается субъективному восприятию, оценке и воспроизведению, основывается на чувственной составляющей и осуществляется под влиянием второй сигнальной системы. Разработка теоретико-методологических основ и методики формирования ориентировки во времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью обосновывается ролью данного типа ориентировки для профессионально-трудовой и социальной сфер человека, ее особенностями у учащихся с интеллектуальной недостаточностью при получении профессии. Методологической основой вопроса на философском уровне научного знания является диалектический и прагматический подходы. Диалектический подход в исследовании



ориентирует на чувственную и логическую составляющую при формировании ориентировки во времени, при этом базисным определяет чувственное познание, обуславливает поиск содержания обучения при формировании ориентировки во времени исходя из внешних и внутренних противоречий. Прагматический подход формулирует практическую направленность обучения, исходя из потребностей и интересов и пользы знаний, умений для самого учащегося.

#### Список использованной литературы

1. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 486 с.
2. Андреев, И. Д. Диалектический материализм о процессе познания / И. Д. Андреев. – М. : Моск. рабочий, 1954. – 100 с.
3. Анохин, П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1979. – 454 с.
4. Аристотель. Физика / перевод В. П. Карпова. – М. : Государственное социально-экономическое издательство, 1937. – 228 с.
5. Гегель, Г. В. Ф. Введение в философию / пер с нем., пред. и прим. С. Ф. Васильева. – М. : Либроком, 2016. – 259 с.
6. Джемс, У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления. Популярные лекции по философии / пер. с англ., закл. ст. П. С. Юшкевича. – М. : Изд-во ЛКИ, 2011. – 240 с.
7. Дьюи, Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / сост., вступ. ст. Г. Б. Корнетов. – М. : Карапуз, 2009. – 352 с.
8. Кант, И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского. – М. : Мысль, 1994. – 591 с.
9. Маркс, К. О диалектическом материализме / К. Маркс. – М. : Политиздат, 1968. – 431 с.
10. Павлов, И. П. Полное собрание трудов : в 5 т. / И. П. Павлов. – Ленинград : Издательство Академии наук СССР, 1940–1949. – Т. 3: Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных – условные рефлексы. – 1943. – 607 с.
11. Пирс, Ч. С. Избранные философские произведения / пер. с англ. К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. – М. : Логос, 2000. – 411 с.
12. Рубинштейн, С. Л. О восприятии времени и пространства / С. Л. Рубинштейн // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 16–25.
13. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. – М. : АСТ, 2015. – 352 с.
14. Ухтомский, А. А. Доминанта. Статьи разных лет 1887–1939 / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.
15. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления / сост., пер., вступ. ст., коммент. и указ. В. В. Бибихина. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
16. Элькин, Д. Г. Восприятие времени / Д. Г. Элькин. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 311 с.
17. Энгельс, Ф. Диалектика природы / Ф. Энгельс. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1982. – 359 с.

## ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

**Аннотация.** В статье представлен анализ проблемы формирования эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях информационных трансформаций. Рассмотрены результаты проведенного исследования направленного на выявления уровня эмоционального выгорания педагогов.

**Ключевые слова:** синдром «эмоционального выгорания», дошкольная образовательная организация, педагоги дошкольного образования, информационные трансформации.

Tsaturyan M.O., Zhukova S.V.

## PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN CONDITIONS OF INFORMATION TRANSFORMATIONS

**Abstract.** The article presents an analysis of the problem of the formation of emotional burnout among teachers of preschool educational organizations in the conditions of information transformations. The results of a study aimed at identifying the level of emotional burnout of teachers are considered.

**Keywords:** “emotional burnout” syndrome, preschool educational organization, preschool teachers, information transformations.

В настоящее время ключевые акценты научно-практического внимания уделяются проблеме, с которой сталкиваются большинство педагогов дошкольного образования, – это эмоциональное выгорание.

Работа в сфере «человек–человек» является самой стрессогенной, так как присутствует необходимость постоянного интенсивного взаимодействия с социумом, которое является основной деятельностью в профессии педагога. Педагогическая профессия, как показывают многочисленные исследования, является одной из тех, которая в большей степени подвержена влиянию рассматриваемого феномена «выгорания».

Синдром эмоционального выгорания – это неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты [1].

Особое значение для нашего научного интереса представляет проблема исследования процесса профилактики эмоционального выгорания педагогов в дошкольном образовании, так как именно в этот период субъекты педагогического процесса оказывают ключевое воздействие на начальные этапы формирования личности детей.

Дошкольному образованию в нашей стране больше ста лет, за это время оно претерпело ряд значительных изменений: в 2013 году были приняты ФГОС ДО (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования), с 1 сентября 2023 года вступила в силу новая ФОП ДО (Федеральная образовательная программа дошкольного образования). Требования, предъявляемые к современному педагогу, непрерывно повышаются и требуют постоянного самосовершенствования, повышения квалификации, освоение нового содержания, форм и методов обучения и воспитания, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в информационном поле деятельности.

Ввиду необходимости постоянно поддерживать цифровую активность во взаимодействии с родителями и с появлением таких социальных сетей, как WhatsApp и Вконтакте педагоги не зависимо от рабочего времени находятся на постоянной связи с другими субъектами педагогического процесса. Исходя из этого можно отметить, что профессиональный труд педагога отличается очень высокой эмоциональной включенностью в процесс, загруженность, такие перегрузки приводят к быстрой и невосполнимой потере психологического, физического здоровья и, следовательно, формированию симптомов синдрома эмоционального выгорания. Результатом рассмотренных процессов является снижение качества профессиональной деятельности педагога: он перестает справляться со своими обязанностями, теряет творческий настрой, такое состояние негативно сказывается не только на продуктивности и удовлетворенности своей работой, но и настроении и самочувствии детей.

При этом нельзя не отметить, что только психологически здоровый, профессионально компетентный, творчески работающий педагог может обеспечить воспитаннику должный уровень внимания и индивидуальный подход, продиктованный современными изменениями в дошкольном образовании в условиях информационных трансформаций.

Итак, на основе вышеизложенных позиций нами были сформулированы ключевые методологические положения научно-практического исследования по профилактике эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных организаций.

Цель нашего исследования – разработать и экспериментально доказать эффективность психолого-педагогической программы как условия профилактики эмоционального выгорания педагогов ДОО.

Объект исследования: эмоциональное выгорание педагогов дошкольной образовательной организации (далее ДОО).

Предмет исследования: специально разработанная психолого-педагогическая программа как условия профилактики эмоционального выгорания педагогов ДОО.

Задачи исследования: 1). провести теоретический анализ проблемы эмоционального выгорания педагогов ДОО в отечественной и зарубежной психологии; 2). выявить ведущие симптомы «эмоционального выгорания» и определить, к какой фазе развития стресса они относятся; 3). разработать и реализовать психолого-педагогическую программу профилактики эмоционального выгорания педагогов ДОО; 4). оценить эффективность разработанной психолого-педагогической программы профилактики эмоционального выгорания педагогов ДОО; 5). разработать психолого-педагогические рекомендации по профилактике эмоционального выгорания у педагогов ДОО.

В качестве гипотезы исследования выступает предположение о том, что ведущие симптомы «эмоционального выгорания» у педагогов ДОО могут быть снижены при реализации специально разработанной программы профилактики эмоционального выгорания педагогов.

Исследование было организовано на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 77 “Земляничка”» и МДОУ «Детский сад общеобразовательного вида №91 “Росинка”» города Вологды. В исследовании приняли участие 50 педагогов дошкольных образовательных организаций. В качестве диагностического инструментария в исследовании была использована методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [2].

Модель В.В. Бойко, среди отечественных исследований феномена эмоционального выгорания, является более развёрнутой, так как он рассматривает этот феномен с позиции

протекания основных фаз стресса с указанием на симптоматику и описывает характеристику каждой из фаз. Автор данной модели определяет эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций или понижения их энергетики в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Нами была проведена первичная диагностика уровня эмоционального выгорания педагогов ДОО. На основе анализа результатов диагностики было выявлено следующее:

1. Фаза напряжения: у 27 исследуемых фаза не сформировалась, что составляет 54 %, 10 человек на стадии формирования, это составляет 20 % и у 13 человек данная фаза сформировалась, что составляет 26 % от общего числа исследуемых. Наличие напряжения служит предвестником развития и запускающим механизмом формирования синдрома профессионального выгорания.

2. Фаза резистентности: у 9 человек фаза не сформировалась и составляет 18 % от общего числа исследуемых, 23 человека на стадии формирования, это составляет 46 % и у 18 воспитателей данная фаза сформировалась, что составляет 36 % от общего числа исследуемых. Избыточное эмоциональное истощение провоцирует развитие и возникновения защитных реакций, которые делают педагогов, отстраненными, безразличными, эмоционально закрытыми. Любое эмоциональное привлечение к профессиональной деятельности и коммуникации вызывает у педагога чувство избыточного переутомления.

3. Фаза истощения: у 22 педагогов фаза не сформировалась, что составляет 44 %, 14 человек на стадии формирования, это составляет 28 % и у 14 воспитателей данная фаза сформировалась, и составляет 28 % от общего числа исследуемых. У педагогов ДОО отмечается психофизическое переутомление, опустошенность, нивелирование собственных профессиональных достижений, нарушение профессиональных коммуникаций, развитие циничного отношения к тем, с кем приходится общаться, развитие психосоматических нарушений.

Таким образом, по результатам проведенного диагностического исследования выраженности «выгорания» среди педагогов дошкольного образования при помощи методики В.В. Бойко мы выявили долю испытуемых с высоким, средним и низким уровнем эмоционального выгорания: 13 (26 %) испытуемых отличаются высоким уровнем эмоционального выгорания, средний уровень эмоционального выгорания имеют – 17 (34 %) педагогов. Наибольшее количество воспитателей, а именно 20 (40 %) отличаются низким уровнем эмоционального выгорания.

Анализ процентного соотношения фаз синдрома эмоционального выгорания, показал, что доминирующей является фаза «резистенция», которая характеризуется устойчивостью и сопротивлением к нарастающему стрессу и стремлением к психологическому комфорту, через снижение давления внешних обстоятельств. Менее выраженными оказались фазы «напряжение» и «истощение».

Среди испытуемых распространенными доминирующими симптомами эмоционального выгорания в фазе «резистенция» являются «расширение сферы экономии эмоций», который проявляется в замкнутости, отчуждении, желании прекратить любые коммуникации; симптом «неадекватного выборочного эмоционального реагирования» является несомненным признаком «выгорания», когда педагог не улавливает разницу между экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием; «эмоционально-моральной дезориентация» – развитие безразличия в профессиональных отношениях; «редукция профессиональных обязанностей» – стремление

как можно меньше времени тратить на выполнение профессиональных обязанностей. Данные результаты могут говорить о том, что у респондентов со сложившимися симптомами эмоциональное выгорание отражается взаимодействии с коллегами и на всей профессиональной деятельности.

В фазе «напряжения» наиболее выражен симптом «недовольство собой», который проявляется в результате неудач, а также в неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства, педагог испытывает недовольство собой, занимаемой должностью, конкретными обязанностями.

Фаза «истощения» характеризуется выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. В данной фазе наиболее выражен симптом «психосоматические и психовегетативные нарушения», который проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Мысль о профессиональной деятельности или контактах вызывает плохое настроение, головные боли, чувство страха, бессонницу.

По мнению многих отечественных и зарубежных исследователей, «выгорание» – это не только проблема отдельно взятого человека, но и социального окружения в котором он работает [1].

Таким образом, нами была определена целевая группа педагогов, для которых внедрение практических мер профилактики эмоционального выгорания посредством специально разработанной программы будет, на наш взгляд, актуальным. Следующим этапом экспериментального исследования может стать экспериментальная проверка гипотезы об эффективности предполагаемой к реализации психолого-педагогической программы.

Только при комплексном подходе, который включает в себя три направления работы: организация деятельности; улучшение психологического климата в коллективе; работа с индивидуальными особенностями возможна наибольшая эффективность профилактики синдрома эмоционального выгорания.

#### **Список использованной литературы**

1. Бабич, О. И. Профилактика синдром эмоционального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / О. И. Бабич. – Волгоград : Учитель, 2003. – 122 с.
2. Бойко, В. В. Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2003. – 474 с.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

**Аннотация.** У детей с ОНР III уровня наблюдается нарушение формирования пространственных и временных представлений. Это связано с тем, что данные представления у них формируются с задержкой и зачастую осваиваются частично. Статья содержит анализ характерных проблем в развитии пространственно-временных представлений у детей с ОНР III уровня и практические рекомендации для специалистов, работающих с данными детьми, с целью улучшения развития их пространственных и временных представлений.

**Ключевые слова:** пространственные представления, временные представления, недоразвитие речи, дошкольники.

Tsareva A.A.

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SPATIAL AND TEMPORAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE III LEVEL

**Abstract.** In children with ONR III level, there is a violation of the formation of spatial and temporal representations. This is due to the fact that these representations are formed with a delay and are often partially mastered. The article contains an analysis of characteristic problems in the development of spatial-temporal representations in children with ONR III level and practical recommendations for specialists working with these children in order to improve the development of their spatial and temporal representations.

**Keywords:** spatial representations, temporal representations, speech underdevelopment, preschoolers.

Пространственные и временные представления являются важным компонентом развития ребенка в дошкольном возрасте.

Пространственные представления – это способность дошкольника воспринимать, понимать и использовать информацию о пространстве и его свойствах. Они включают в себя ориентацию в пространстве, определение расстояний и направлений, манипуляции с объектами в пространстве и т.д. В дошкольном возрасте дети начинают осваивать мир вокруг себя и учатся ориентироваться в пространстве. Дети начинают понимать такие слова как «вверх», «вниз», «слева», «справа», «близко», «далеко» и другие. Дошкольники также начинают учиться различать формы и размеры объектов.

Временные представления – это способность дошкольника понимать и описывать то, что происходит в разное время. Они включают в себя использование таких слов как «сейчас», «вчера», «завтра» и других, а также понимание, что время проходит и изменяется. По визуальным картинкам, календарям, часам, наблюдениям за природой и изменением времени суток, дошкольники учатся понимать, что происходит в разное время дня, недели, года.

Важно отметить, что развитие пространственных и временных представлений у дошкольников может быть неравномерным и особенно это проявляется среди дошкольников с недоразвитием речи.

Дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня могут испытывать трудности с развитием пространственных и временных представлений из-за нарушений восприятия и понимания речи, а также ограниченной способности к абстрактному мышлению.

В отличие от дошкольников с нормальным развитием, у которых пространственные и временные представления начинают формироваться с раннего детства, у дошкольников с

общим недоразвитием речи III уровня этот процесс может начаться с значительной задержкой или только частично осваиваться [1]. У дошкольников с ОНР III уровня часто имеются проблемы с пониманием понятий, связанных с временем (например, «сегодня», «завтра», «вчера») и пространством (например, «вверху», «внизу», «слева», «справа»).

Кроме того, дошкольники с ОНР III уровня могут иметь трудности с ориентацией в пространстве и пониманием пространственных отношений (например, «на», «под», «внутри», «снаружи»). Они часто испытывают трудности с выполнением заданий, связанных с пространственными и временными представлениями, такими как расположение объектов на картинке, последовательность действий или описание маршрута.

Согласно мнению многих педагогов и психологов, дети дошкольного возраста с ОНР III уровня часто не имеют достаточно сформированных пространственных знаний и терминов, что не дает им полноценно развивать пространственные отношения в самостоятельной и образовательной деятельности. У этих детей могут возникать трудности в ориентации в пространстве, определении понятий «право» и «лево», «верх» и «низ», а также в определении формы и размера объектов. Недостаточно развитые оптико-пространственные представления проявляются в трудностях с рисованием, конструированием и воспроизведением геометрических форм. Эти дети часто имеют проблемы с различением правой и левой стороны тела. В нормальном развитии дети начинают различать правую и левую сторону тела к 6 годам.

У детей с ОНР III уровня наблюдается недостаточное развитие ориентировки во времени. Такие дети не знают или имеют нетвердое знание базовых временных единиц, таких как время года, месяцы и дни недели, а также не могут определить логический порядок этих единиц. Слабая ориентировка во времени является следствием трудностей в усвоении грамматики в школе, включая различение форм времени глагола и его совершенного и несовершенного вида. Дошкольникам трудно понимать время, поскольку оно не имеет наглядной формы, является текучим и невозвратным, и его восприятие зависит от субъективных факторов и имеет личностную окраску [2]. Необходимо помнить об этом при работе с детьми, страдающими от ОНР III уровня.

Согласно Е.В. Жулиной, дети дошкольного возраста с ОНР III уровня легче всего определяют ночь и утро, нежели вечер и день. Изначально они ориентируются на вневременные, качественные признаки, такие как порядок дня и изменяющиеся события. Они редко опираются на основные признаки времени, такие как светло или темно. Дети могут изучать названия дней недели по-разному [2]. Например, дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые посещают ДОО, часто называют воскресенье, субботу и понедельник. Эти дни имеют эмоциональную значимость для них: воскресенье и суббота – это дни отдыха с родителями, а понедельник – это день возвращения в детский сад, где они снова встречаются со своими друзьями, педагогами и игрушками.

Согласно Р.И. Лалаевой, дети дошкольного возраста с ОНР III уровня сталкиваются с трудностями в понимании и различении временных категорий. Например, они могут ошибочно включить «завтра» или «вчера» в термин «дни недели», а также перепутать времена года, не уверенно различая весну и осень. Кроме того, у них могут быть затруднения с восприятием больших временных промежутков. Необходимо помнить, что эти трудности могут быть преодолены через систематическое обучение и тренировку [3].

Дети с ОНР III уровня испытывают трудности в различении времени и продолжительности прошедших эпизодов. Согласно А.О. Цибизовой, старшие дошкольники используют конкретные временные характеристики и ориентации, чтобы лучше понимать

время, например, «это произошло до зимы». Позже дети с ОНР III уровня начинают понимать будущее время. Однако, необходимо отметить, что для этих детей требуется дополнительное обучение и поддержка в этом процессе [5].

В своих исследованиях А.О. Цибизова отмечает, что в процессе дошкольного развития у детей постепенно размываются знания о будущем и термины, связанные с ним. Однако дети с ОНР III уровня могут испытывать сложности с ориентацией в далеком будущем. К концу дошкольного возраста дети начинают осознавать, что время не подчиняется их желаниям и не может быть изменено. Для развития адекватного понимания времени и его отношений необходимо использовать различные типы содержательной детской работы [5].

При изучении вопроса о влиянии различных факторов на развитие пространственно-временных представлений у детей с ОНР III уровня, а также о некоторых особенностях этого развития, становится ясно, что раннее выявление речевого нарушения и всех анализаторных систем, а также последующая систематическая работа по формированию пространственно-временных представлений позволяют создать условия для эффективной компенсации развития пространственных представлений у таких детей и достижения ими нормального уровня развития.

Для развития пространственных и временных представлений у детей с ОНР III уровня необходимо проводить специальные логопедические занятия и игры. Важно использовать конкретные наглядные временные примеры и образцы, чтобы помочь детям понять абстрактные понятия времени.

Одним из способов развития пространственных представлений у дошкольников с ОНР III уровня является игра. Игры, такие как строительство сооружений из конструктора, помогают детям развивать представления о трехмерных объектах и их свойствах. Также игры, связанные с движением, такие как прятки или игры на улице, помогают детям развивать ориентацию в пространстве и понимание направлений.

Нейропсихологические игры могут быть полезны для развития пространственных представлений у дошкольников с ОНР III уровня:

- игры с конструкторами. Лего, Мегаблокс помогают развивать пространственные представления, так как в процессе игр дети соединяют различные части и создают различные пространственные структурные объекты;
- игры с головоломками – такие как кубик-рубик, головоломки с магнитами и т.д. Эти игры помогают решать задачи, связанные с расположением объектов в пространстве;
- игры с матрешками-развивают понимание предлога «внутри», «в», а также понимание соотношения размеров;
- игры на открытом воздухе – такие как игры с мячом, игры с песком и т.д. Эти игры учат детей ориентироваться в окружающем пространстве и понимать расположение объектов.

Нейропсихологические игры могут быть полезны и в развитии представлений о времени у дошкольников с ОНР III уровня. В играх можно использовать различные методы, например, игры на запоминание последовательности событий, игры на определение времени суток, игры на сопоставление длительности событий и т.д. [5]. Такие игры помогут детям лучше понимать понятия времени и его измерения, а также развивать память, внимание и логическое мышление. Кроме того, нейропсихологические игры интересны и занимательны для детей, что способствует их мотивации к обучению. Однако, важно помнить, что игры должны быть подобраны с учетом возраста и уровня развития дошкольника с ОНР III уровня, чтобы они были интересны и эффективны.



Очень полезными для формирования пространственных представлений у дошкольников с ОНР III уровня на логопедических занятиях могут быть сказки. Например, сказка «Три поросенка» – это сказка о трех поросятах, которые строят дома из разных материалов, она может помочь детям понять различные формы и размеры объектов, а также научить их ориентироваться в пространстве. Сказка «Колобок» – о колобке, который путешествует и встречает различных животных, может помочь детям понять, что объекты могут иметь различные размеры и формы, и что они могут двигаться в разных направлениях. Сказка «Теремок» – сказка о животных, которые живут в теремке, может помочь детям понять, что объекты могут быть расположены друг над другом или рядом, и что они могут иметь различные размеры и формы. Эти сказки могут быть использованы как для чтения детям, так и для драматических игр.

Сказка «Репка» прекрасно подойдет для развития понимания что за чем располагается «Внучка за бабкой», «Бабка между дедом и внучкой». Данная сказка помогает детям разобраться в таких понятиях как: «между», «за», «спереди», «сзади». А также подключить работу над возрастными понятиями, с чем у детей тоже возникают трудности: «Дедушка и бабушка старше внучки, а внучка младше дедушки и бабушки».

Сказки могут быть полезны для формирования представлений о времени у дошкольников с ОНР III уровня. Используя сказки, которые имеют явный хронологический порядок событий, например, «Три поросенка» или «Красная Шапочка», можно попросить детей рассказать, что произошло в начале, в середине и в конце сказки. Обсуждая время дня или недели, можно привести в пример сказку «Золушка», где она должна вернуться домой до полуночи и обсудить, что это значит и как это связано со временем суток. Рассказывая сказки о времени года, например, «Дюймовочка» или «Снегурочка», можно обсудить, как меняется природа в разное время года и как это связано со временем.

#### **Список использованной литературы**

1. Бочкина, Е. В. Особенности развития представлений о цикличности пространства и времени у детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Бочкина // Психология и психотехника. – 2019. – № 1. – С. 89–99.
2. Жулина, Е. В. Нарушение лексики, отражающей временные представления дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Жулина, К. О. Хлебникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61. – С. 103–106.
3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Питер, 2009. – 160 с.
4. Праведникова, И. И. Нейропсихология. Игры и упражнения / И. И. Праведникова. – М. : АЙРИС-ПРЕСС, 2018. – 112 с.
5. Цибизова, А. О. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня / А. О. Цибизова, В. Н. Зиновьева // Вопросы педагогики. – 2021. – № 4. – С. 318–322.

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** Представлен опыт успешной апробации Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом методики подготовки студентов к вожатской деятельности в инклюзивном образовании в сетевом формате. Приведены этапы подготовки студентов к вожатской деятельности в инклюзивном образовании в рамках сетевого научно-образовательного проекта. Особое внимание уделяется описанию требований к вожатым инклюзивных смен, которые учитывались при отборе содержания, методов и форм работы на каждом этапе подготовки.

**Ключевые слова:** вожатская деятельность, инклюзивное образование, сетевой научный образовательный проект, смешанное обучение.

Chernikov V.A., Chernikova E.A.

## PREPARATION OF STUDENTS FOR COUNSELOR ACTIVITIES IN INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** The experience of successful testing by the Volgograd State Social Pedagogical University of methods for preparing students for leader activities in inclusive education in a network format is presented. The stages of preparing students for leader activities in inclusive education within the framework of a network scientific and educational project are given. Particular attention is paid to describing the special requirements for inclusive shift leaders, which were taken into account when selecting the content, methods and forms of work at each stage of training.

**Keywords:** leader activities, inclusive education, network scientific educational project, blended learning.

Сегодня в России статус инклюзивного образования как социальной и образовательной политики страны закреплен законодательством. Но если инклюзия в рамках дошкольного и общего образования является широко обсуждаемой и разрабатываемой проблемой (утверждены федеральные адаптированные программы дошкольного, начального и основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья), то инклюзивные технологии в сфере детского отдыха является еще педагогической инновацией. Вместе с тем, Федеральный закон от 04.08.2023 № 475-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и статью 44 Федерального закона «Об общих принципах организации публичной власти в субъектах Российской Федерации» ставит задачи обеспечения равного доступа к отдыху и оздоровлению детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья совместно и наравне с детьми, не имеющими ограничений здоровья, в том числе посредством ежегодного установления квоты для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в государственных и муниципальных организациях отдыха и оздоровления. Это означает, что как по России в целом, так и в Волгоградском регионе значительно увеличится число инклюзивных смен в загородных, школьных лагерях, детских центрах, что обострит проблему нехватки компетентных специалистов для осуществления вожатской деятельности по сопровождению процессов инклюзии в условиях лагеря, интеграции детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормотипичных сверстников, организации их продуктивного взаимодействия, а также обеспечению доступности участия особенных детей в мероприятиях инклюзивной смены.

В настоящее время в значительной мере являются разработанными научно-методологические подходы к профессиональной подготовке педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-дефектологов к реализации инклюзии в условиях образовательных учреждений, тогда как научно-методические основы процесса подготовки указанных специалистов для осуществления вожатской деятельности в условиях инклюзивной лагерной смены представляются мало разработанными. Таким образом, актуальность проблемы исследования подтверждается потребностями науки и практики современного образования в компетентных специалистах, осуществляющих образовательный и воспитательный процесс в условиях инклюзивной смены.

Основываясь на положениях синергетического подхода к обучению, который подразумевает включение обучающегося в сеть [4], а также учитывая результаты исследований опыта сетевого смешанного обучения в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (А.М. Коротков, Д.В. Земляков, О.А. Карпушова [2]), нами был разработан и апробирован сетевой научно-образовательный проект по подготовке студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика») и «Специальное (дефектологическое) образование» (профили «Сурдопедагогика», «Логопедия» и «Дошкольная дефектология»), к вожатской деятельности в инклюзивных сменах организаций отдыха и оздоровления.

Вслед за А.М. Коротковым, под сетевым научно-образовательным проектом (СНОП) мы понимаем организованную, направленную на создание конкретного продукта, совместно-распределенную деятельность субъектов дидактической системы в цифровой образовательной среде. Организация СНОП осуществляется с использованием модели «перевернутого класса» в сетевом формате, в рамках которой участники взаимодействия на каждом этапе проекта сначала самостоятельно, автономно, в условиях онлайн-сопровождения выполняют действия по планированию и реализации проекта и готовятся к обсуждению и планированию дальнейших шагов с руководителем проекта и другими участниками [2]. Исходя из этого, подготовка студентов к вожатской деятельности в инклюзивном образовании в рамках нашего СНОП включала три этапа.

На первом этапе нами было разработано содержание обучения будущих вожатых инклюзивных смен и представлено в формате онлайн-курса. При отборе содержания обучения мы ориентировались на особые требования к вожатым, которые приобретают актуальность в инклюзивных сменах. Во-первых – следование принципам инклюзии:

– учет индивидуальных ограничений и возможностей участников. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья участвует в мероприятиях в меру своих способностей и с учетом своего потенциала. Отметим, что практически все мероприятия можно адаптировать для инклюзивной смены. Например, интеллектуальная игра в рамках инклюзии может проводиться в формате «да/нет» или «верю/не верю». При таком условии даже ребенок с нарушением интеллекта, не зная точного ответа, может предположить правильный вариант, обосновав его в рамках своей осведомленности [1];

– наделение каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья ролью в коллективной творческой деятельности. Если есть объективные ограничения участия ребенка в каких-либо мероприятиях, то необходимо, чтобы он принимал участие в них на этапе планирования и принятия решений;

– сочетание развивающего отдыха и реабилитации предполагает, что программа инклюзивной смены не должна противоречить заключению психолого-медико-педагогической комиссии или индивидуальной программе реабилитации ребенка-инвалида.

Для вожатого инклюзивной смены важны позитивное отношение к особенным детям, к их возможностям, а также готовность работать с ними. Наличие дефектологических компетенций выступает несомненным преимуществом для вожатого инклюзивной смены. Он должен владеть основными приемами общения с особенными детьми, способами организации продуктивной, трудовой, игровой и учебной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исходя из вышеперечисленных требований к вожатому инклюзивной смены, нами было разработано содержание онлайн-курса, которое охватывает различные вопросы подготовки инклюзивной смены в образовательной организации: особенности разработки программы инклюзивной смены и обеспечение условий ее реализации в образовательной организации, готовность детей и родителей к инклюзивной смене и мероприятия по ее формированию; а также психолого-педагогические основы вожатской деятельности в инклюзивном образовании: особенности работы вожатого по адаптации детей к лагерю, организации взаимодействия воспитанников отряда, индивидуализации оздоровительно-образовательного процесса в условиях инклюзивной смены.

Обучение на онлайн-курсе предполагает совмещение онлайн и очного обучения. Идеи личностно-ориентированного подхода легли в основу процесса отбора методов (обучение в сотрудничестве, игровые и рефлексивные методы, педагогическая поддержка, методы создания ситуации выбора и успеха), а также форм работы (совместная учебно-познавательная деятельность в паре, в группе, совместная оценка результатов работы) со студентами [3]. Так, в рамках онлайн-занятия студенты самостоятельно осваивают содержание темы, выбирая время, место и темп освоения материала, а также обсуждают его с сокурсниками в онлайн-формате, проверяют свои знания с помощью автоматизированного самоконтроля в виде кейсов с комментариями авторов курса. Для усиления практической составляющей онлайн-занятий в некоторые из них были включены диалоговые тренажеры — интерактивные упражнения, которые имитируют беседу и помогают создавать разные сценарии коммуникации (например, между вожатым и воспитанниками инклюзивного отряда). Использование в подобных обучающих симуляторах локаций, соответствующих реальной деятельности вожатого, и персонажей, от имени которых ведется диалог, возможность изменения их настроения в зависимости от выбранных обучающимся действий в той или иной ситуации делают обучающий контент реалистичнее. Обучающимся предлагается выбрать одну из стратегий поведения в ситуации. Диалоговый тренажер предполагает обратную связь, т.е. после выбора стратегии студенту сообщается о том, была ли она правильной или нет, а также предлагается развернутый комментарий и возможность повторного ответа. Игровые технологии используются также на очных встречах, где студенты могут отработать некоторые навыки в области вожатской деятельности на основе знаний, полученных при прохождении онлайн-занятия, обменяться с сокурсниками жизненным опытом, эмоциями и впечатлениями.

Онлайн-курс встроен в модель практической подготовки студентов в цифровой образовательной среде, поэтому органичным продолжением обучения с использованием онлайн-курса на втором этапе является сетевая практическая подготовка, в ходе которой студенты – будущие вожатые – разрабатывают образовательный продукт сначала

индивидуально, а затем совместно с использованием облачных сервисов. После экспертизы со стороны профессорско-преподавательского состава, а также специалистов-практиков инклюзивного образования верифицированный продукт проходит апробацию в условиях реальной вожатской деятельности в инклюзивной лагерной смене.

Заключительным этапом подготовки вожатых к работе в инклюзивных лагерных сменах выступают инструктивно-методические сборы, на которых осуществляется практическая отработка полученных ранее знаний и умений в условиях, максимально приближенных к среде детского лагеря.

СНОП по подготовке студентов к вожатской деятельности в инклюзивном образовании прошел апробацию в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в 2022-2023 учебном году. Подготовку в рамках проекта прошли 99 студентов, успешно прошедших педагогическую практику в качестве вожатых в инклюзивных сменах детских лагерей Волгоградской области и Краснодарского края.

Таким образом, использование СНОП решает проблему интеграции различных субъектов образовательного процесса (вуза, школы, колледжей, организаций отдыха и оздоровления и др.) в теоретической и профессионально-практической подготовке указанных специалистов к вожатской деятельности в инклюзивном образовании и обеспечивает единый стандарт качества работы данных категорий специалистов. Это достигается за счет преимуществ сетевого взаимодействия: нивелирования проблемы территориальной разрозненности, фокусирования педагогов на развитие необходимых компетенций, доступности единого содержания контента, привлечения к обучению неограниченного количества специалистов, в том числе экспертов по вопросам работы с различными нозологическими группами в условиях лагерных смен, возможности формирования профессиональных объединений для совместного решения конкретных образовательных задач и др.

#### **Список использованной литературы**

1. Инклюзивная смена в лагере. Понятно. Возможно. Реально : научно-практ. пособие / А. М. Вавилов [и др.]. – М. : Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2020. – 422 с.
2. Коротков, А. М. Опыт реализации методики подготовки педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности (на примере сетевых научно-образовательных проектов ВГСПУ) / А. М. Коротков, Д. В. Земляков, О. А. Карпушова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 9 (172). – С. 18–25.
3. Сериков, В. В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность / В. В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3–12.
4. Downes, S. Learning Networks and Connective Knowledge / S. Downes. – Canada, Ottawa : National Research Council, 2010. – 26 p.

## ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Аннотация.** В данной статье раскрыты теоретические аспекты проблемы понимания учебного текста младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи; представлен сравнительный анализ результатов экспериментального исследования, направленного на изучение навыка понимания учебных текстов у учащихся 2–3 класса с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** навык понимания, учебный текст, тяжелые нарушения речи, дети младшего школьного возраста.

**Shubnikova A.G., Lyapina I.S.**

## PECULIARITIES OF UNDERSTANDING EDUCATIONAL TEXT IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

**Abstract.** This article reveals the theoretical aspects of the problem of understanding educational text by junior schoolchildren with severe speech impairments; a comparative analysis of the results of an experimental study aimed at studying the skills of understanding educational texts among 2nd and 3rd grade students with speech impairments is presented.

**Keywords:** comprehension skill, educational text, severe speech disorders, children of primary school age.

Сформированность навыков осмысленного чтения, понимания учебных текстов является одной из актуальных проблем, с которыми сталкивается современная школа. Смысловая обработка текста при чтении – один из наиболее трудно осваиваемых видов перцептивной деятельности учащихся. Умение воспринимать и анализировать учебный материал оказывает большое влияние на успеваемость школьников и овладение знаниями.

Особое место среди учащихся, которым свойственны трудности как в овладении навыком чтения, так и навыком понимания учебных текстов, занимают школьники с тяжелыми нарушениями речи.

Нарушение навыка чтения у детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) проявляется расстройствами смысловой и технической сторон речи, характерны такие трудности как: неспособность соотносить письменные знаки со звуками речи, смешение звуков и слогов, чтение в обратном порядке [3], замедленный темп, застревание при чтении отдельных слов, преимущественно возвращение к повторному прочтению отдельных букв, частей слова и целых слов [1], побуквенное, угадывающее чтение, недочитывание [5].

Учащихся с ТНР читаемый текст интересует мало, у них нет стремления вникнуть в содержание материала. Они не способны самостоятельно устанавливать простейшие конкретные связи; наблюдаются пропуски или изменения наиболее важных частей, несущих смысловую нагрузку, вследствие чего, теряется целостность текста и его основное содержание остается не открытым [2].

У данной категории детей возникают трудности в ориентировке. Они не находят необходимые части текста, оперируют отдельными цитатами, которые зачастую имеют лишь второстепенное значение для рассмотрения проблемы. Наибольшая результативность в ориентировании у детей с нарушениями речи отмечается в текстах с линейной композицией, где четко прослеживается последовательность событий [3].

Г.В. Чиркина и В.В. Строганова при изучении навыка понимания у младших школьников с нарушениями речи, отмечали следующее: восприятие письменных и устных речевых сообщений фрагментарно; возникают трудности в понимании отдельных слов и глубинного смысла текста; наблюдаются нарушения в логической структуре сообщения. Данные характеристики обусловлены нарушением семантического уровня понимания текста и связаны с дефектами как речевых, так и мыслительных операций, которые обеспечивают полноценное протекание процесса понимания текста [2; 4].

Затруднения, которые возникают у учащихся с ТНР при восприятии письменных и устных речевых сообщений, оказывают большое влияние на формирование навыка понимания учебных текстов. Несформированность понимания текстов учебных материалов у школьников отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности и препятствует овладению школьными знаниями. Это определяет необходимость поиска путей и средств формирования навыков понимания у учащихся с ТНР.

Логопедическая работа должна включать предварительное комплексное изучение навыка понимания учебных текстов. С этой целью была разработана программа исследования, направленная на изучение навыка понимания учебных текстов у младших школьников с ТНР.

При разработке программы исследования были использованы экспериментальные задания из методики «Особенности понимания текста учащимися начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи» В.В. Строгановой. Содержание экспериментальных заданий автора модифицировалось исходя из целей нашего исследования.

Программа исследования направлена на изучение следующих параметров, отражающих сформированность навыка понимания учебного текста: узнавание связного учебного текста, анализ учебного текста, реконструкция учебного текста и его воспроизведение.

Учебные тексты, которые включены в задания программы исследования, составлены на основе текстов, рекомендуемых к изучению учебной дисциплины: «Окружающий мир» (2 класс).

#### Экспериментальное задание 1 «Узнавание связного учебного текста»

Цель: оценить возможности младших школьников узнавать связный учебный текст, способность выделять структурные и семантические признаки текстов, узнавать связный учебный текст в ситуации выбора из предлагаемых образцов текстового и нетекстового материала [2].

Перед выполнением задания у обучающихся уточняется понимание термина «связный текст», знание признаков связного текста. В случае непонимания термина невыделения признаков такого текста, ребенку давалось определение связного текста и объяснялись основные признаки связности.

Инструкция: «Посмотри, пожалуйста, на карточку и определи связный перед тобой текст или нет».

Карточка №1 включает набор слов и словосочетаний.

Карточка № 2 содержит предложения, формально связанные между собой, но не образующие связный текст.

На карточке № 3 напечатан связный текст, отвечающий требованиям связности и смысловой цельности.

Карточка № 4 содержит деформированный текст, предложения в этом тексте напечатаны в разном порядке.

## Экспериментальное задание 2 «Анализ учебного текста»

Цель: выявление возможностей аналитической деятельности учащихся в процессе понимания учебных текстов, отражающих умение выделять главное, исключая второстепенное [2].

Экспериментальное задание включает 2 серии, которые оцениваются отдельно.

2.1 передать содержание текста одним предложением.

Инструкция: «Послушай внимательно текст и передай его содержание одним предложением, это предложение запиши, пожалуйста, в тетрадь».

2.2 выделить ключевые слова.

Инструкция: «Послушай внимательно текст, выбери из текста 5-6 самых главных слов, которые смогут передать его содержание. Эти слова запиши, пожалуйста, в тетрадь»

## Экспериментальное задание 3 «Реконструкция учебного текста»

Цель: выявление особенностей процесса понимания текстовых сообщений в процессе рецептивно-реконструктивной деятельности, определение способности младших школьников восстанавливать деформированный учебный текст [2].

Задание 3 включает две серии заданий, выполнение которых оцениваются отдельно.

3.1 восстановить учебный текст по отрывкам.

Инструкция: «Внимательно прочитай предложения, которые записаны на всех карточках. Расположи карточки в правильном порядке так, чтобы получился связный текст».

3.2 восстановить учебный текст по предложениям.

Инструкция: «Посмотри, пожалуйста, на текст перед тобой, он составлен неверно. Предложения, из которых этот текст состоит, расположены неправильно. Исправь недостаток и прочитай текст правильно».

## Экспериментальное задание 4 «Воспроизведение учебного текста».

Цель: изучение процесса воспроизведения учебного текста у младших школьников, навыков его пересказа [2].

Инструкция: «Внимательно прослушай текст два раза и перескажи, пожалуйста, его содержание».

Каждое задание имело качественную и количественную оценку от 0 до 2 баллов.

По результатам выполнения 4 экспериментальных заданий учащиеся распределяются по уровням сформированности понимания учебного текста:

– высокий уровень (12–9 баллов). Учащийся способен выделять структурные и семантические признаки текстов, узнавать связный учебный текст в ситуации выбора. Умеет анализировать учебный текст: выделять главное, исключая второстепенное. Младший школьник способен восстанавливать деформированный учебный текст. Воспроизводит учебный текст самостоятельно, составляет пересказ, который передает содержание текста.

– средний уровень (8–4 баллов). Обучающийся выделяет формальные признаки связности текста, но не осознает смысловую цельность. Характерны определенные трудности в дифференциации главных и второстепенных элементов учебного текста. Учащийся испытывает затруднения в восстановлении деформированного текста, способен определять, в основном, только начало текста. При воспроизведении учебного текста упускает или искажает второстепенные части, заменяет некоторые основные части текста второстепенными. Верно определяет главную мысль учебного текста, но затрудняется в ее грамотном изложении.

– низкий уровень (3–0 баллов). Младший школьник не узнает связный учебный текст, не выделяет структурные и семантические признаки текстов. Учащийся не способен выделять



главное, исключая второстепенное, передавать содержание учебного текста предложением и выделять ключевые слова. Испытывает значительные трудности в восстановлении деформированного текста по частям и по предложениям. Не способен самостоятельно составить пересказ учебного текста, который передавал бы текстовое содержание, не отвечает на контрольные вопросы по услышанному тексту. Затрудняется в изложении и передаче мысли связным предложением.

Экспериментальным исследованием было охвачено 24 учащихся 2 и 3 классов, где 12 учащихся с ТНР, которые получают логопедическую помощь на базе МБУ Центр «Леда» г. Архангельска, и 12 учащихся без речевых нарушений.

Представим качественные и количественные результаты исследования.

По результатам выполнения первого экспериментального задания «Узнавание связного учебного текста» было выявлено, что 3 из 12 (25 %) обучающихся с ТНР набрали 0 баллов за выполнение задания, в то время как их сверстники без нарушений речевого развития такие низкие результаты не демонстрировали. Учащиеся с ТНР определили как связный учебный текст набор слов и словосочетаний, не вычленили характерных признаков связного текста, даже после объяснения материала. Так же отмечались сложности в понимании речевых инструкций, нарушение концентрации внимания.

К младшим школьникам, набравшим 1 балл за выполнение данного задания, относится большая часть (75%) учащихся с ТНР, а учащихся с нормальным речевым развитием чуть меньше половины (42%). Обучающиеся этой группы верно определяли связный учебный текст (выбирали карточку №3), но помимо связного текста выбирали также деформированный текст (карточку № 4) или предложения, формально связанные между собой, но не образующие связный текст (карточку № 2). Трудности связаны с тем, что младшими школьниками были усвоены только основные признаки связности текста, без учета его смысловой цельности.

У некоторых учащихся с ТНР при выполнении задания можно отметить «угадывающий» характер, который свидетельствует о непонимании признаков смысловой цельности. Когда связным текстом ребенок определяет только деформированный текст и формально связанные предложения, но не образующие связный текст (карточки № 2 и № 4).

К обучающимся, набравшим 2 балла и верно выполнившим задание, относятся только младшие школьники без речевых нарушений, 7 из 12 (58%), эти учащиеся определили как связный учебный текст карточку № 3.

Таким образом, трудности, возникающие в определении связного текста, обусловлены непониманием понятия «связный текст», его признаков, неумением выделять и учитывать признаки смысловой цельности текста.

Далее представим результаты выполнения экспериментального задания 2 «Анализ учебного текста» в части навыка передачи содержания учебного текста одним предложением.

К обучающимся, набравшим 0 баллов за выполнение задания на передачу содержания учебного текста одним предложением, относится только третья часть младших школьников с ТНР. Дети этой группы не смогли составить предложение, которое передавало бы содержание текста. Предложения были краткими, неполными, грамматически неверно оформленными и передавали не содержание текста, а его тему. Трудности передачи содержания текста одним предложением проявляются в неумении ориентироваться в содержании текста, выделять главное, излагать мысль связным, грамматически правильно построенным предложением. Возможно, затруднения также связаны с непониманием инструкции, так как дети выделяют тему текста, а не передают его содержание.

К обучающимся, получившим 1 балл за выполнение данного задания, относятся 33 % учащихся с ТНР и такое же количество учащихся с нормальным речевым развитием. Младшие школьники этой группы составили предложения, которые не могут точно передать содержание учебного текста, также незначительные ошибки были допущены в оформлении предложения. Также можно отметить трудности в изложении собственной мысли в форме связного предложения, неумение точно передать содержание текста.

Младшие школьники, которые набрали 2 балла за выполнение данного задания – это 33 % обучающихся с ТНР и больше половины (67 %) учащихся без нарушений речи.

Анализ результатов выполнения задания 2.2 свидетельствует о том, что 0 баллов за выполнение задания на выделение ключевых слов демонстрируют 4 из 12 обучающихся с ТНР, в то время как младшие школьники с нормальным речевым развитием не показали таких низких результатов. Учащиеся, набравшие 0 баллов при выполнении задания, выделяли второстепенные слова, вместо ключевых, количество выделенных слов было недостаточным. Эти трудности, можно объяснить неумением выделять главное, дифференцировать ключевые и второстепенные слова. Также, некоторые школьники с ТНР выделяли не ключевые слова, а пытались передать содержание одним предложением.

Учащиеся, которые получили 1 балл за это задание: четверть (25 %) школьников с ТНР, а учащихся с нормальным речевым развитием – третья часть от общего количества (примерно 33 %). Обучающиеся, которые относятся к этой группе, правильно выделяли ключевые слова, но в недостаточном количестве, выделяли как ключевые слова, так и второстепенные.

К обучающимся, набравшим 2 балла за выполнение задания, относятся 5 из 12 учащихся с нарушениями речи (42 %), а учащихся с нормальным речевым развитием – больше половины (67 %). Младшие школьники данной группы верно определили 5-6 ключевых слов.

Таким образом трудности при анализе учебного текста возникают в определении главной мысли текста, ориентировке в смысловом содержании, умении отделять главное от второстепенного, сложности в отборе более значимых лексических единиц, умении грамотно излагать свою мысль связным предложением.

Результаты выполнения задания 3 на реконструкцию учебного текста по частям, представлены далее.

За выполнение задания на реконструкцию учебного текста по частям 0 баллов набрал только 1 учащийся с ТНР. В этом случае обучающимся были неверно расположены все части текста. Это указывает на значительные трудности в осознании текстовой структуры, учащийся не осознает логической структуры учебного текста.

Младшие школьники, которые получили 1 балл за данное задание, это 58 % детей с ТНР, а обучающихся с нормальным речевым развитием – 25 %. Учащиеся, которые относятся к этой группе, верно определили только начало текста, первую его часть. Второй и третий отрывки текста были расположены неправильно. Это также указывает на определенные трудности в осознании логической структуры текста, в восстановлении нарушенных связей.

Обучающиеся, которые набрали 2 балла за выполнение задания на реконструкцию текста по частям, правильно определили расположение всех частей текста. Это 33 % детей с ТНР и большая часть (75 %) учащихся без речевых нарушений.

Стоит отметить, что задание на реконструкцию учебного текста по предложениям оказалось для испытуемых сложнее, чем задание на восстановление текста по частям.

25 % младших школьников с ТНР получили 0 баллов за выполнение данного задания. В этом случае все предложения были расположены в неправильном порядке, что определяет

трудности учащихся в восстановлении нарушенных связей учебного текста, в понимании его логической структуры.

Обучающиеся, набравшие 1 балл за реконструкцию текста по предложениям, составляют половину учащихся с ТНР (50 %) и 42 % учащихся с нормальным речевым развитием верно определили расположение только первого и последнего предложений или только первого и второго предложений. Соответственно, учащиеся правильно определяют начало текста, либо его продолжение в следующем предложении, либо конец текста. Это также указывает на некоторые трудности в восстановлении нарушенных связей учебного текста и в осознании логики построения текста.

Учащиеся, которые набрали 2 балла за выполнение задания: с ТНР (25 %), 58 % младших школьников без речевых нарушений. В этом случае все предложения были расположены в правильном порядке.

Таким образом, у обучающихся как с нормальным речевым развитием, так и с речевыми нарушениями значительно больше затруднений вызвало задание с составлением исходного текста по предложениям, чем по смысловым частям. Обучающиеся с ТНР существенно хуже справляются с заданиями, эти трудности связаны с осознанием логической структуры учебного текста и восстановлением нарушенных связей, что, в свою очередь, определяется овладением навыками смыслового и структурного анализа текстового материала.

Результаты выполнения задания на пересказ учебного текста демонстрируют то, что 0 баллов за выполнение задания на пересказ учебного текста получили 17 % учащихся с ТНР. У них возникли трудности в составлении самостоятельного пересказа, передающего содержание учебного текста. Им не удалось ответить на все контрольные вопросы, также заданные вопросы не помогли составить пересказ, учащиеся не воспользовались заданными вопросами как опорой для пересказа. Составленный пересказ получился кратким, неполным, преимущественно использовались нераспространенных, с грамматическими ошибками предложения, которые не образуют связный текст.

Младшие школьники, которые получили 1 балл за выполнение данного задания, составляет значительная часть учащихся с ТНР (83 %), а обучающихся без речевых нарушений – меньше половины (42 %). Пересказы учащихся этой группы, составлены самостоятельно, дети понимают главную мысль текста, передают основные части, но упускают некоторые значимые детали или заменяют их второстепенными, используют языковые средства, которые не встречаются в содержании текста. Составленные пересказы не передают содержание текста в достаточной мере. Трудности в составлении пересказа выражаются в пропусках или искажениях второстепенных частей; повторении ранее сказанного; пропусках предложений, раскрывающих основную мысль абзаца; потребность в наводящих вопросах при составлении пересказа.

К учащимся, которые набрали 2 балла за выполнение задания, относятся только младшие школьники с нормальным речевым развитием (58 %). В данном случае пересказ был составлен самостоятельно и передавал содержание учебного текста.

Воспроизведение текста вызывает затруднения как у школьников с нормальным речевым развитием, так и у школьников с ТНР. Сложности воспроизведения обусловлены недостаточной сформированностью навыков структурного и смыслового анализа текста, самостоятельного построения высказывания, его лексико-семантического оформления. Вследствие чего нарушается цельность и связность пересказа.

Сопоставление полученных исследовательских данных позволило распределить учащихся по уровням сформированности понимания учебного текста следующим образом:

к высокому уровню понимания учебных текстов относится только 1 (8 %) обучающийся с ТНР и 75 % младших школьников с нормальным речевым развитием;

средний уровень понимания учебных текстов составляет больше половины учащихся с ТНР (67 %) и 25 % их сверстников с нормальным речевым развитием;

низкий уровень понимания учебных текстов демонстрируют только испытуемые с ТНР – 25 %.

Стоит отметить, что у школьников с ТНР возникали сложности в понимании не только учебного текста, но и в понимании речевых инструкций к заданиям.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы о сформированности навыка понимания учебного текста у младших школьников с ТНР:

1) у младших школьников с ТНР преобладает средний и низкий уровень сформированности данного навыка, в то время как у их сверстников без нарушений в развитии преобладающим является высокий уровень сформированности навыка понимания учебного текста;

2) при понимании учебного текста младшие школьники с ТНР испытывают затруднения в анализе учебного текста и его элементов, что приводит к выраженным трудностям при передаче целостного содержания учебного текста, даже при использовании подсказок и наводящих вопросов;

3) для младших школьников с ТНР характерна недостаточная сформированность навыка узнавания учебных текстов, которая проявляется в сложностях ориентировки в семантических и синтаксических отношениях, включенных в состав текста; в ориентации только на формальные признаки текста без учета смысловых;

4) у младших школьников с ТНР наблюдается низкий уровень анализа учебного текста, что выражается в трудностях определения главной мысли учебного текста, замене главной мысли темой или микротемой; неумении выделять ключевые слова в необходимом количестве, замене ключевых слов второстепенными; неумении различать существенные и второстепенные признаки учебного текста; трудностях в осознании логической структуры текста;

5) наиболее сложным для младших школьников с ТНР и без нарушений речи является воспроизведение учебного текста, что негативно сказывается на всем процессе обучения;

6) при воспроизведении учебного текста у младших школьников с ТНР отмечаются пропуск существенных деталей, замена основных частей текста второстепенными, повторы и застревания, трудности в построении связного высказывания, актуализации лексико-грамматических средств.

Результаты исследования позволяют говорить о недостаточной сформированности навыка понимания учебных текстов у младших школьников с ТНР, приводящей к трудностям освоения образовательной программы по всем предметным областям.

#### **Список использованной литературы**

1. Аржанова, О. В. Нарушения фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / О. В. Аржанова, Е. Ю. Медведева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/narusheniya-fonematicheskikh-protsessov-u-doshkolnikov-s-obshchimnedorazvitiem-rechi>. – Дата доступа: 14.10.2023.

2. Строганова, В. В. Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. В. Строганова. – М., 1998. – 209 л.
3. Четверикова, Т. Ю. Школьники с тяжелыми нарушениями речи как читатели [Электронный ресурс] / Т. Ю. Четверикова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolniki-s-tyazhyolymi-narusheniyami-rechi-kak-chitateli>. – Дата доступа: 12.09.2023.
4. Чиркина, Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г. В. Чиркина // Ученые записки. – 2012. – № 2 (22). – С. 20–29.
5. Шаромова, В. С. Формирование навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / В. С. Шаромова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navyka-chteniya-u-detey-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi>. – Дата доступа: 14.10.2023.

## Сведения об авторах

**Агей Елена Анатольевна** – учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа №5 г. Волковыска» (г. Волковыск, Беларусь)

**Агресева Элина Альбертовна** – магистрант кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

**Акопян Наталия Ивановна** – доцент кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат педагогических наук (г. Гродно, Беларусь)

**Артемьева Татьяна Васильевна** – доцент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат психологических наук, доцент (г. Казань, Россия)

**Артищева Лира Владимировна** – доцент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат психологических наук, доцент (г. Казань, Россия)

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

**Балтруканис Елена Бернардовна** – педагог-психолог ГУО «Специальная школа г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

**Биктяшова Елена Андреевна** – ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

**Борисова Надежда Сергеевна** – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

**Брыкова Александра Сергеевна** – доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования, кандидат психологических наук, доцент (г. Минск, Беларусь)

**Бурак Людмила Леонтьевна** – преподаватель Волковысского колледжа учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Волковыск, Беларусь)

**Виноградова Виктория Дмитриевна** – магистрант кафедры Специальная педагогика и психология ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома, Россия)

**Гарайшина Наиля Василевна** – магистрант по направлению 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

**Гаращенко Виолетта Владимировна** – магистрант по направлению 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

**Горковенко Екатерина Геннадьевна** – учитель-дефектолог ГУО «Детский сад № 1 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

**Дружиловская Ольга Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры анатомии физиологии и клинических основ дефектологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Россия)

**Дятлова Екатерина Николаевна** – магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома, Россия)

**Жирнова Ульяна Борисовна** – ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

**Жукова Светлана Васильевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (г. Вологда, Россия)

**Захарова Кристина Викторовна** – учитель-дефектолог государственного учреждения образования «Средняя школа № 5 имени П.З. Калинина г. Гродно», магистр образования (г. Гродно, Беларусь)

**Заяц Виктория Дмитриевна** – учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 177 г. Минска» (г. Минск, Беларусь)

**Карпенина Елена Иосифовна** – заместитель директора по учебной работе ГУО «Специальная школа г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

**Кириллова Екатерина Александровна** – магистрант по направлению 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

**Ковалец Илона Владимировна** – доцент кафедры специальной и инклюзивной педагогики ГУО «Академия последипломного образования», кандидат педагогических наук, доцент (г. Минск, Беларусь)

**Коляда Оксана Петровна** – старший научный сотрудник лаборатории специального образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, кандидат педагогических наук (г. Минск, Беларусь)

**Кузнецова Татьяна Владимировна** – доцент кафедры дефектологии ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук (г. Томск, Россия)

**Лешуков Андрей Сергеевич** – студент бакалавриата Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

**Ляпина Ирина Сергеевна** – доцент кафедры специальной педагогики и психологии Высшей школы психологии, педагогики и физической культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», кандидат психологических наук (г. Архангельск, Россия)

**Маратканова Алёна Владимировна** – учитель-дефектолог ОГБУ «Центр социальной помощи семье и детям» (г. Стрежевой, Россия)

**Марданова Илюза Рафаэлевна** – ассистент кафедры психологии и психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

**Мацкевич Ирина Владимировна** – учитель-дефектолог ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 58 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

**Мелентьева Наталия Николаевна** – доцент кафедры теории и методики физического воспитания, канд.пед.наук ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», кафедра теории и методики физического воспитания (г. Вологда, Россия)

**Минуллина Аида Фаридовна** – доцент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент

**Московская Юлия Вячеславовна** – магистрант 1 курса направления «Клиническая и специальная психология личности и семьи» ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома, Россия)

**Мысливец Лариса Валерьевна** – учитель-дефектолог ГУО «Детский сад № 54 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

**Нестерова Светлана Евгеньевна** – студент 3 курса кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

**Никандрова Татьяна Сергеевна** – профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», канд. пед. наук, доцент (г. Москва, Россия)

**Павлович Екатерина Николаевна** – доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент (г. Минск, Беларусь)

**Панасик Дарья Владимировна** – учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 7 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

**Пицко Ольга Геннадьевна** – учитель ГУО «Специальная школа г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

**Примачек Ирина Ивановна** – заместитель директора по учебной работе ГУО «Гродненская специальная школа-интернат № 2» (г. Гродно, Беларусь)

**Русинович Наталья Игоревна** – учитель ГУО «Специальная школа г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

**Салей Надежда Петровна** – учитель ГУО «Специальная школа г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

**Скурко Марина Владимировна** – учитель ГУО «Гродненская специальная школа-интернат № 2» (г. Гродно, Беларусь)

**Сверкунова Наталья Сергеевна** – старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (г. Вологда, Россия)

**Свиридович Ирина Александровна** – доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент (г. Минск, Беларусь)

**Сидоренко Ольга Валерьевна** – заместитель директора по учебной работе ГУО «Средняя школа № 177 г. Минска», магистр (г. Минск, Беларусь)

**Сидорко Татьяна Владимировна** – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат педагогических наук (г. Гродно, Беларусь)



**Смирнова Анна Денисовна** – магистрант направления «Клиническая и специальная психология личности и семьи» ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет» (г. Кострома, Россия)

**Соколовская Ольга Константиновна** – доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», кандидат психологических наук (г. Вологда, Россия)

**Стрельникова Мария Николаевна** – студентка Института инклюзивного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (г. Минск, Беларусь)

**Сычевская Марина Славовна** – заместитель директора по учебной работе ГУО «Средняя школа № 5 г. Волковыска» (г. Волковыск, Беларусь)

**Теренина Елена Васильевна** – магистрант по направлению 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

**Толстикова Ольга Николаевна** – доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», кандидат психологических наук (г. Архангельск, Россия)

**Тушева Елена Сергеевна** – доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», канд. пед. наук (г. Москва, Россия)

**Урусова Ольга Ивановна** – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Беларусь)

**Усова Зоя Михайловна** – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

**Фомина Оксана Вячеславовна** – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», магистр педагогических наук (г. Гродно, Беларусь)

**Харламова Татьяна Анатольевна** – учитель-логопед ГБОУ Школа №1515 (г. Москва, Россия)

**Хвойницкая Виолетта Чеславовна** – старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (г. Минск, Беларусь)

**Царева Адель Андреевна** – магистрант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

**Цатурян Марина Оганесовна** – доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», кандидат психологических наук (г. Вологда, Россия)

**Цыбинова Виолетта Сергеевна** – студент бакалавриата Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

**Черников Владимир Александрович** – доцент кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», кандидат педагогических наук (г. Волгоград, Россия)

**Черникова Елена Александровна** –старший преподаватель кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», кандидат педагогических наук (г. Волгоград, Россия)

**Шарова Алена Васильевна** – магистрант, 2 курса Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск, Россия)

**Шубникова Анастасия Геннадьевна** – студент 4 курса ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия)

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Агрусева Э.А., Минуллина А.Ф. Особенности школьных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью .....	5
Акопян Н.И., Карпенина Е.И., Балтруканис Е.Б. Промежуточные результаты реализации инновационного проекта «Внедрение методики формирования эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью» .....	8
Артемьева Т.В., Теренина Е.В. Особенности взаимодействия детей с нарушением слуха со взрослыми и сверстниками .....	14
Артищева Л.В., Нестерова С.Е. Формирование гармоничных отношений в семье с ребенком с ограниченными возможностями здоровья.....	18
Ахметзянова А.И., Гарайшина Н.В. Ранняя развивающая помощь ребенку с задержкой речевого развития: теоретический обзор.....	21
Ахметзянова А.И., Кириллова Е.А. Особенности готовности педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве .....	25
Биктяшова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей из семей мигрантов в детском саду .....	28
Борисова Н.С. Истории как метод развития социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра .....	32
Бурак Л.Л. Использование средств визуализации учебной информации в работе с учащимися с особенностями психофизического развития .....	36
Виноградова В.Д. Влияние тревожности на овладение учебной деятельностью младшими школьниками с задержкой психического развития .....	39
Горковенко Е.Г. Специфика авторских альбомов «Простые словечки» в коррекции слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи .....	43
Дружиловская О.В., Харламова Т.А. Воспитательная работа как психофизиологическая система организации и самоорганизации поведения младших школьников в условиях инклюзии.....	46
Дятлова Е.Н. Трудности обучения детей в начальной школе .....	51
Жирнова У.Б. Особенности антиципационной состоятельности у подростков с интеллектуальными нарушениями: теоретический обзор .....	55
Захарова К.В. Управление процессом образования в условиях образовательной интеграции и инклюзии.....	59
Ковалец И.В. Технология организации адаптивной образовательной среды для обучающихся с расстройствами аутистического спектра .....	63
Коляда О.П. Диагностика экологической грамотности лиц с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования (на материале раздела «Природа и человек»).....	68
Кузнецова Т.В., Маратканова А.В. Развитие общеучебных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	71

Лешуков А.С., Цыбинова В.С., Усова З.М. Опыт адаптации учебных материалов для студентов с нарушениями зрения.....	76
Марданова И.Р. Диагностика как метод определения нейропсихологического статуса у младших школьников с нарушениями речи.....	81
Мацкевич И.В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста 4-6 лет с общим недоразвитием речи посредством использования дидактического пособия «Фразовый конструктор “Времена года”».....	84
Мелентьева Н.Н., Сверкунова Н.С. Сравнительный анализ методик адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста различных нозологических групп.....	87
Минуллина А.Ф., Гаращенко В.В. Возможности применения нейропсихологической коррекции с детьми с нарушением слуха.....	93
Московская Ю.В. Школьная тревожность младших школьников с задержкой психического развития и ее коррекция.....	100
Мысливец Л.В. О некоторых аспектах применения эффективных методик в работе с неговорящими детьми.....	105
Никандрова Т.С., Тушева Е.С. Единые подходы к структуре и содержанию дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки педагогов-дефектологов.....	109
Павлович Е.Н. Методические требования к созданию специальных коммуникативных приспособлений для детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения.....	113
Панасик Д.В. Использование нейропсихологических игр и упражнений в работе учителя-дефектолога.....	116
Пицко О.Г. Лэпбук как современное средство в работе учителя на уроках по учебному предмету «Человек и мир».....	119
Примачек И.И., Скурко М.В. Инновационная деятельность в государственном учреждении образования «Гродненская специальная школа-интернат № 2».....	122
Русинович Н.И. Развитие внимания и памяти у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на первой ступени образования на уроках по учебному предмету «Человек и мир» с использованием различных приемов визуализации.....	126
Салей Н.П. Развитие памяти у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на первой ступени образования на уроках русского языка и литературного чтения с использованием приемов мнемотехники.....	129
Свірыдовіч І.А., Хвайніцкая В.Ч. Задачы і змест работы па фарміраванні ў вучняў з інтэлектуальнай недастатковасцю ўменняў разумець эмацыянальны змест мастацкага тэксту.....	133
Сидоренко О.В., Заяц В.Д. Интерактивный контент как одно из средств формирования духовно-нравственных ценностей учащихся общего среднего образования.....	137
Сидорко Т.В. Формирование национальной идентичности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в образовательном процессе.....	140

Смирнова А.Д. Нейропсихологические упражнения по развитию межполушарного взаимодействия как средство коррекционной работы с дошкольниками с нарушениями речи.....	145
Соколовская О.К. Опыт применения ассоциативных метафорических карт для формирования у будущих педагогов психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии .....	150
Стрельникова М.Н., Брыкова А.С. Прикладной анализ поведения в работе специального педагога.....	153
Сычевская М.С., Агей Е.А. Внедрение методики коррекционно-педагогической работы с учащимися с трудностями в обучении с опорой на знание функциональной организации мозговой деятельности как основы формирования математических знаний и умений .....	158
Толстикова О.Н., Шарова А.В. Специфические особенности оптико-пространственных функций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	166
Урусова О.И. Благоприятный положительный климат как социально-педагогическое условие формирования социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	170
Фомина О.В. Диалектический и прагматический подходы при формировании ориентировки во времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью на философском уровне научного знания.....	173
Цатурян М.О., Жукова С.В. Профилактика эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях информационных трансформаций.	178
Царева А.А. Особенности развития пространственных и временных представлений у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	182
Черников В.А., Черникова Е.А. Подготовка студентов к вожатской деятельности в инклюзивном образовании.....	186
Шубникова А.Г., Ляпина И.С. Особенности понимания учебного текста у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи .....	190
Сведения об авторах .....	198