



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Набережночелнинский институт (филиал)  
федерального государственного автономного  
образовательного учреждения  
высшего образования  
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»**

**III Международная научно-практическая конференция  
«Консолидация науки и практики в сопровождении детей  
и взрослых с особыми образовательными потребностями»**

Сборник материалов

III Международной научно-практической конференции

3 мая 2024 года

Набережные Челны  
2024

*Редакционный совет:*

председатель редакционного совета: доктор технических наук, профессор Котиев Г.О.;  
сопредседатель редакционного совета: доктор философских наук, профессор Хайруллин А.Г.

*Редакционная коллегия:*

кандидат философских наук Гусев В.Л.;  
кандидат технических наук, доцент Фазуллин Д.Д.;  
кандидат исторических наук, доцент Бессонова Т.В.;  
кандидат педагогических наук, доцент Комарова Л.Ю.;  
кандидат педагогических наук Нургатина О.Н.;  
кандидат философских наук Чиркова С.В.

*Ответственный редактор:*

кандидат психологических наук, доцент Закирова Л.М.

*Редакторы конференции:*

кандидат филологических наук, доцент Патенко Г.Р.;  
кандидат педагогических наук, доцент Савицкий С.К.

**М43**      **III Международная научно-практическая конференция «Консолидация науки и практики в сопровождении детей и взрослых с особыми образовательными потребностями» (3 мая 2024 года, Набережные Челны): сборник трудов конференции / под ред. Патенко Г.Р., Савицкого С.К. – Набережные Челны: Изд-во Набережночелнинского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2024. – 288 с.**

Сборник содержит материалы III Международной научно-практической конференции «Консолидация науки и практики в сопровождении детей и взрослых с особыми образовательными потребностями» по различным направлениям.

Для преподавателей, работников высших, средних профессиональных учебных заведений, аспирантов, магистрантов и студентов.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Азина Е.Г. Вершинина Т.А.</b>	<b>ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР</b>	<b>6</b>
<b>Башмаков Д.А. Илюхин А.Н. Мингалеева Р.Ф. Галимьянов А.Р. Сосновских К.И.</b>	<b>ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ</b>	<b>12</b>
<b>Башмаков Д.А. Илюхин А.Н. Волков Л.Е. Габдуллин А.И. Петров К.Н.</b>	<b>ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</b>	<b>22</b>
<b>Владимиrowa Е.Н.</b>	<b>ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ: ПОМОЩЬ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ ДЛЯ РЕБЕНКА С ОВЗ</b>	<b>34</b>
<b>Гумеров А.З. Гусев В.Л. Чиркова С.В. Гумеров Р.А. Гусев М.В. Чирков А.Н.</b>	<b>ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ</b>	<b>47</b>
<b>Гумеров А.З. Магизов Р.Р. Гумеров Р.А.</b>	<b>ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРАКТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ</b>	<b>60</b>
<b>Гусев В.Л. Магизов Р.Р. Гусев М.В.</b>	<b>ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ</b>	<b>71</b>
<b>Гусев В.Л. Савицкая Н.Н. Савицкий С.К. Гусев М.В. Савицкая Д.С.</b>	<b>СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМА</b>	<b>82</b>

<b>Данилова Л.М.</b>	<b>НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ</b>	<b>105</b>
<b>Закирова Л.М. Чукмарова Л.Ф. Стародубова А.С.</b>	<b>ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	<b>115</b>
<b>Закирова Л.М. Комарова Л.Ю. Стародубова А.С.</b>	<b>ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</b>	<b>121</b>
<b>Зыбина А. В., Житкова Ю.С., Саева А.Г., Тимошенко Е.В.</b>	<b>КОМПЛЕКСНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ</b>	<b>132</b>
<b>Комарова Л.Ю. Чукмарова Л.Ф. Волков Л.Е. Габдуллин А.И. Петров К.Н.</b>	<b>ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ</b>	<b>139</b>
<b>Мингалеева Р.Ф. Насибуллин Р.Т. Патенко Г.Р. Патенко А.А.</b>	<b>СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</b>	<b>154</b>
<b>Мисбахова А.Г. Иванова Р.Ф.</b>	<b>ПСИХОТЕРАПИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУПРУГОВ/ПАРТНЕРОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЁНКА С ОВЗ</b>	<b>164</b>
<b>Мисбахова А.Г. Шайдуллина Г.К.</b>	<b>ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ, КАК ПРИКЛАДНАЯ ЧАСТЬ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ</b>	<b>170</b>
<b>Орел Н.А.</b>	<b>ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ИХ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ</b>	<b>177</b>
<b>Патенко Г.Р. Патенко А.А.</b>	<b>ДРАМА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ООП</b>	<b>183</b>

<b>Патенко Г.Р. Патенко А.А.</b>	<b>ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА- ЛЕВШИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА</b>	<b>195</b>
<b>Патенко Г.Р. Чиркова С.В. Патенко А.А. Чирков А.Н.</b>	<b>РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРИВЛЕЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОБЛЕМАМИ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО</b>	<b>208</b>
<b>Рябов О.</b>	<b>ПРОЕКТИРОВАНИЕ СРЕДЫ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОСТИ</b>	<b>216</b>
<b>Савицкая Н.Н. Савицкий С.К. Галимьянов А.Р. Савицкая Д.С. Сосновских К.И.</b>	<b>МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНЫХ ВОСПРИЯТИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ</b>	<b>226</b>
<b>Савицкая Н.Н. Савицкий С.К. Чиркова С.В. Савицкая Д.С. Чирков А.Н.</b>	<b>ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ</b>	<b>241</b>
<b>Саютина З.М.</b>	<b>ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ЛЭПБУК В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ С ДЕТЬМИ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ</b>	<b>251</b>
<b>Хатыпова Г.М.</b>	<b>ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТНР В УСЛОВИЯХ ДОУ</b>	<b>257</b>
<b>Хуснутдинова О.С.</b>	<b>НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТНР</b>	<b>263</b>
<b>Хуснутдинова Я.Р. Гостунская Я.И.</b>	<b>ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ</b>	<b>269</b>
<b>Ямалеева Ф.М.</b>	<b>ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b>	<b>281</b>

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Азина Е.Г.**

*учитель-логопед*

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46*

*имени кавалера ордена Мужества Дм. Бадретдинова»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Вершинина Т.А.**

*учитель-логопед*

*МБДОУ «Детский сад коррекционного вида № 84 «Серебряное копытце»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается способность к ориентации в пространстве, как один из значимых видов координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Отмечено, что для детей с задержкой психического развития (ЗПР) особенно важно развитие способности к ориентировке в пространстве, так как эта способность, прежде всего, зависит от восприятия. Проанализированы особенности восприятия детей с задержкой психического развития и их взаимосвязь с проявлением способности к ориентации в пространстве. Предложена методика развития пространственной ориентации, основанная на использовании подвижных игр направленного воздействия, и приведена оценка ее эффективности. Рассмотрены подвижные игры, развивающие пространственную ориентацию, отмечена их направленность и предложены модификации с изменением условий проведения.

*Ключевые слова:* координационные способности, способность к ориентации в пространстве, дети дошкольного возраста с задержкой психического развития

# **FORMATION OF SPATIAL ORIENTATION SKILLS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT RETARDS**

***Azina E.G.***

*teacher speech therapist*

*MBOU "Secondary school No. 46*

*named after the holder of the Order of Courage Dm.Badretdinov"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Vershinina T.A.***

*teacher speech therapist*

*MBDOU "Correctional Kindergarten No. 84"Silver Hoof"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article considers the ability to orientate in space as one of the significant types of coordination abilities in older preschool children with mental retardation. It is noted that for children with mental retardation (MR) the development of the ability to orientate in space is especially important, since this ability primarily depends on perception. The features of perception of children with mental retardation and their relationship with the manifestation of the ability to orientate in space are analyzed. A technique for developing spatial orientation based on the use of outdoor games of directed influence is proposed, and an assessment of its effectiveness is given. Outdoor games that develop spatial orientation are considered, their focus is noted and modifications with a change in the conditions of implementation are proposed.

*Key words:* coordination abilities, ability to orientate in space, preschool children with mental retardation

Родители детей, имеющих задержку психического развития, уже в младшем дошкольном возрасте начинают задумываться об обучении своего ребенка в общеобразовательной школе наравне с нормотипичными сверстниками и много усилий прикладывают во время подготовки ребенка к

школе. Они рано стараются научить детей читать, писать, считать. Но, вырабатывая у ребенка когнитивные компетенции, не задумываются о развитии такого базового компонента для овладения учебными навыками как умение ориентироваться в пространстве. Для детей дошкольного возраста источником интеллектуального развития является сенсорное восприятие окружающего мира и формирование правильных представлений об окружающей действительности. А это невозможно без полноценного восприятия и понимания местоположения собственного тела и предметов относительно друг друга. Пространственные представления становятся базовой функцией для развития словесно-логического мышления ребенка и являются образами, созданными мышлением ребенка, и вербально и двигательным образом отображаемыми во внешнем мире.

Формирование пространственных представлений – это длительный и сложный процесс, который начинается еще в раннем детстве, продолжается в дошкольном возрасте, а затем совершенствуется во время школьного обучения. Несформированность пространственных представлений проявляется в нарушениях чтения, письма и счета в начальной школе, а затем ярко демонстрирует себя при изучении геометрии и географии в старших классах.

У детей с задержкой психического развития наблюдаются большие сложности в овладении элементарными уровнями пространственных представлений. Они проходят длительный процесс для понимания схемы собственного тела, долго не могут разобраться в анализе пространственных взаимоотношений внешних предметов по отношению к телу как в вертикальной, так и в горизонтальной плоскостях. Наряду с этим у детей с ЗПР могут страдать различные звенья пространственного восприятия: предметно-пространственная ориентировка, пространственная организация движения, вербализация пространственных компонентов. Это проявляется в различных видах деятельности: дети долго не могут определить правую и левую сторону, не запоминают пространственные предлоги (за, над, под, из-за и т.д.), у них выражены затруднения в понимании даже относительно несложных пространственно-временных отношений (до этого, после этого). Очень часто

дошкольники допускают большое количество ошибок при складывании геометрических фигур и узоров: для них недоступен полноценный анализ формы, возникают трудности при установлении пропорциональности частей конструируемых фигур, требуется увеличение времени для расположения конструкции на плоскости и соединении её в единое целое. Также детям с ЗПР сложно узнавать предметы в усложненном варианте: контурное или схематичное изображение, несколько изображений, наложенных друг на друга или расположенных в непривычном ракурсе. При срисовывании предметов дети с задержкой психического развития пытаются их упростить – уменьшают количество элементов, неверно располагают части рисунка по отношению друг к другу.

Таким образом, задача формирования ориентировки в пространстве является актуальной для большинства детей с задержкой психического развития. Понимая важность это процесса, в нашем детском саду ведутся специальные занятия для старших дошкольников с ЗПР по коррекции недоразвития пространственных функций. В данном направлении работы мы ставим перед собой следующие задачи:

- закрепить умение детей использовать свое тело как эталон с целью изучения окружающего пространства;
- научить ставить объекты по отношению к собственному телу;
- познакомить дошкольников со схемой тела человека, стоящего напротив;
- выработать навыки расположения предметов в пространстве по отношению друг к другу.

В этой работе мы, наряду с традиционными заданиями успешно используем упражнения с элементами мозжечковой стимуляции – современного метода коррекции различных нарушений в речевом, интеллектуальном и двигательном развитии. Мозжечковая стимуляция – специально разработанный комплекс упражнений, позволяющий развивать те участки мозга ребенка, которые находятся в стадии становления. Цель таких упражнений – научить мозг правильно обрабатывать информацию, полученную от органов чувств, что

эффективно стимулирует развитие речи, внимания, памяти и мышления. Все упражнения ребенок выполняет стоя на балансиру: балансировочной доске при индивидуальной форме работы или самодельных «кирпичиках» под размер детских стоп в групповом варианте коррекции. Выполнение упражнений на неустойчивой поверхности заставляет детей прикладывать дополнительные усилия к реализации своих движений и самым положительным образом влияет на организацию мозговых структур и функционирование мозга ребенка в будущем. Включение в моторные упражнения различных предметов и карточек позволяет усложнить задания, а значит совершенствовать деятельность мозговых структур. Стоя на «кирпичике», ребенок выполняет такие словесные инструкции как «Положи предмет/цифру/карточку слева/справа/позади/впереди себя».

Приведем примеры нескольких игр и упражнений, которые мы используем в работе с детьми с ЗПР.

*Упражнение «Бродилки»:* ребенку предлагается карта, где отмечен путь, по которому нужно провести героя; усложненный вариант – отметить направления движения героя на специальных карточках по словесной инструкции.

*Сюжетная игра «Магазин»:* перед ребенком лежат различные предметы (игрушки или канцелярские принадлежности и т.п.). Педагог / другой ребенок дает словесную инструкцию с использованием пространственных предлогов и направлений движений играющему по раскладке «товара».

*Упражнение «Назови соседей»:* педагог перед ребенком располагает лист бумаги, где расположены различные предметы и просит рассказать какие из этих предметов находятся вверху, в левом нижнем углу листа, в центре и т. д.

*Упражнение «Где и что изображено»:* ребенку предлагаются 4 карточки, где в хаотичном порядке расположены геометрические фигуры разных цветов. Педагог дает инструкцию: «Найди карточку, где овал находится справа от круга, где треугольник находится сверху квадрата, где круг находится в центре».

*Упражнение «Края»:* ребенок сидит за партой, и педагог просит его определить правый край парты, левый верхний угол парты, правый нижний угол парты, левый край парты.

Выполнение этих и многих других подобных упражнений помогает в развитии пространственного ориентирования у старших дошкольников с задержкой психического развития. Пространственные представления становятся базисом для развития игровой, конструктивной, графической деятельности, а в дальнейшем и школьных навыков, позволяющих ребенку с ЗПР успешно адаптироваться в условиях общеобразовательной школы.

### **Литература:**

1. Борякова, Ю.Н. Психолого-педагогическое изучение детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада / Ю.Н. Борякова, М.А. Касицына // *Коррекционная педагогика*, 2010. – № 2. – С. 45-50.

2. Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: методическое пособие. – Институт коррекционной педагогики РАО, 2006. – 143 с.

3. Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. – М.: Советский спорт, 2006. – 191 с.

4. Елецкая, О.В. Развитие и уточнение пространственно–временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста: Логопедическая тетрадь / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачева. – М.: Школьная Пресса, 2003 г. – 400 с.

5. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: «Айрис-пресс», 2007 г. – 112 с.

6. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго – СПб.: Речь, 2005 г. – 384 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

**Башмаков Д.А.**

*кандидат технических наук, доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Илюхин А.Н.**

*кандидат технических наук, доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Мингалеева Р.Ф.**

*заместитель директора*

*по учебно-воспитательной работе*

*МАОУ «Лицей инновационных технологий № 36»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Насибуллин Р.Т.**

*канд. техн. наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Галимьянов А.Р.**

*студент 4 курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Сосновских К.И.**

*студент 4 курса*

*Аннотация:* В статье описана проблема особенностей эмоционального стимулирования детей с нарушениями интеллектуального развития. В частности, обращается внимание на то, что воспитательная деятельность детей сопровождается выявлением положительных или отрицательных реакций. Положительные состояния повышают у детей с нарушениями интеллектуального развития уровень работоспособности, жизнедеятельности, а негативные состояния снижают активность ребенка, его трудовую деятельность, поведение. Положительный эмоциональный тон поддерживается весьма разнообразными стимулами, способствующими избеганию проявлений у учащихся с нарушениями интеллектуального развития тревожности, психической напряженности, эмоциональных стрессов и тому подобное. Совсем нивелировать негативный фактор невозможно, но средства эмоционального стимулирования смягчают и нейтрализуют его воздействие. Уделено внимание освещению вопросов психологической характеристики негативных эмоциональных состояний у детей с нарушениями интеллектуального развития, их описанию и анализу.

Указано, что коррекционный педагог должен быть носителем положительных эмоций, позитивного настроения и состояний, в частности важно, чтобы коррекционный педагог не только проявлял негативные состояния, которые могут проявляться у детей с нарушениями интеллектуального развития в процессе включения их в различные виды деятельности, но и правильно организовывал коррекционную работу, учитывая методы и средства эмоционального стимулирования.

Полностью раскрыты проблемы относительно особенностей, структуры и этапов проведения методики эмоционального стимулирования с учащимися с нарушениями интеллектуального развития. Этот метод является самым

эффективным в работе с детьми с нарушениями интеллектуального развития, именно поэтому он применяется в специальной школе, начиная с младших классов.

*Ключевые слова:* дети с нарушениями интеллектуального развития, эмоциональное стимулирование, методы эмоционального стимулирования, средства эмоционального стимулирования.

## **FEATURES OF EMOTIONAL STIMULATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

***Bashmakov D.A.***

*PhD in Technical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Ilyukhin A.N.***

*PhD in Technical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Mingaleeva R.F.***

*Deputy Director for Educational*

*and Training Work*

*MAOU "Lyceum of Innovative Technologies No. 36"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Nasibullin R.T.***

*Ph.D in Technical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Galimyanov A.R.***

*PhD in Philosoph*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Sosnovskikh K.I.***

*PhD in Philosoph*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article describes the problem of the peculiarities of emotional stimulation of children with intellectual disabilities. In particular, attention is drawn to the fact that the educational activities of children are accompanied by the identification of positive or negative reactions. Positive states increase the level of performance and vital activity in children with intellectual disabilities, while negative states reduce the child's activity, work activity, and behavior. A positive emotional tone is supported by a wide variety of stimuli that help to avoid manifestations of anxiety, mental tension, emotional stress, and the like in students with intellectual disabilities. It is impossible to completely neutralize a negative factor, but means of emotional stimulation soften and neutralize its impact. Attention is paid to covering the issues of psychological characteristics of negative emotional states in children with intellectual disabilities, their description and analysis.

It is indicated that a correctional teacher must be a bearer of positive emotions, positive moods and states; in particular, it is important that a correctional teacher not only demonstrates negative states that may appear in children with intellectual disabilities in the process of including them in various types of activities, but also correctly organized correctional work, taking into account methods and means of emotional stimulation.

The problems regarding the features, structure and stages of carrying out the method of emotional stimulation with students with intellectual disabilities are fully disclosed. This method is the most effective in working with children with intellectual disabilities, which is why it is used in special schools, starting in the elementary grades.

*Key words:* children with intellectual disabilities, emotional stimulation, methods of emotional stimulation, means of emotional stimulation.

На сегодня актуальным и существенным остается вопрос об особенностях эмоционального стимулирования детей с нарушениями интеллектуального развития. В частности, обращается внимание на то, что воспитательная деятельность детей сопровождается выявлением положительных или отрицательных реакций. Особенно важно учитывать в педагогическом процессе то, что дети с нарушениями интеллектуального развития имеют, кроме первичного нарушения (познавательной деятельности, активности, инертности нервных процессов), второстепенные отклонения в психофизическом развитии, в частности своеобразие развития личностной сферы. Следовательно, дети с нарушениями интеллектуального развития могут неадекватно и негативно воспринимать подаваемую информацию. Положительные состояния повышают у детей с нарушениями интеллектуального развития уровень работоспособности, жизнедеятельности, а негативные состояния снижают активность ребенка, его трудовую деятельность, поведение. Положительный эмоциональный тон поддерживается весьма разнообразными стимулами, способствующими избеганию проявлений у учащихся с нарушениями интеллектуального развития тревожности, психической напряженности, эмоциональных стрессов и тому подобное. Совсем нивелировать негативный фактор невозможно, но средства эмоционального стимулирования смягчают и нейтрализуют его воздействие.

Анализ последних исследований. По мнению А.С. Белкина, А.С. Богданова, В.В. Воронковой, И.Г. Еременко, Л. М. Злобина, В.И. Петрова, методы педагогического эмоционального стимулирования развивают индивидуальность каждого воспитанника, но в то же время они предупреждают

формирование у отдельных учащихся с нарушениями интеллектуального развития таких качеств, как индивидуализм, эгоизм, эгоцентризм, чрезмерные честолюбивые стремления, пренебрежение к своим товарищам, к окружающим людям. По этому поводу Г.М. Дульнев, С.Г. Карпенчук отмечали, что к характерным особенностям методов эмоционального стимулирования школьников с нарушениями интеллектуального развития относят:

- эмоциональное стимулирование должно опираться на стимулирующие возможности деятельности учащихся с нарушениями интеллектуального развития, что служит цели привлечения детей и подростков к активной общественно полезной и педагогически целесообразной деятельности (обучение, труд, различные виды ручного труда), а именно педагог влияет на сознание питомца напрямую, через привлечение его к различным видам деятельности, при этом развиваются не только личностные характеристики ребенка, но и формируются умения произвольного поведения и общения;

- эмоциональное стимулирование направляется к личности воспитанников не только со стороны педагога, но и со стороны детского коллектива, при этом влияние педагога и детского коллектива не только не противодействуют друг другу, но и, наоборот, становятся особенно действенными в своем единстве, что влияет на развитие и стимулирование личности непосредственно через влияние на коллектив учащихся;

- методы эмоционального стимулирования становятся не только внешними стимулами, а в своем развитии способны превращаться во внутренние стимулы поведения детей, стимулы общественно полезной и педагогически целенаправленной их деятельности, при которых влияние педагога и коллектива является не только внешним стимулом поведения детей, ведь если этим ограничиваться, то ребенок, находясь не под влиянием педагога и своих товарищей, легко смог бы приобрести и негативный опыт, а именно внешние стимулы воспринимаются самими учениками, ученическим коллективом, когда дети убеждаются в целесообразности, что требует от них педагог, а их личные интересы и мотивы реализуются путем выполнения предложенных им видов

деятельности и в процессе создания межличностных субъект-субъектных взаимоотношений в коллективе [6].

Цель статьи заключается в теоретико-практическом обосновании и выяснении вопроса об особенностях использования методики педагогического эмоционального стимулирования в работе с учащимися с нарушениями интеллектуального развития.

Эмоциональное стимулирование направлено на эмоциональную сферу личности с целью формирования благоприятного эмоционального состояния. В основу педагогического стимулирования полагается эмоциональное стимулирование. Одним из основных методов педагогического воздействия в методике эмоционального стимулирования выступает игра.

Игра – один из видов деятельности человека, который возник исторически, заключается в подражании действиям взрослых и отношениям между ними и выступает средством всестороннего воспитания ребенка [5]. Для эмоционального стимулирования учащихся с нарушениями интеллектуального развития мы используем следующие виды игр:

- творческие игры (сюжетно-ролевые, конструктивные, драматизации);
- игры по правилам (двигательные, хороводные, спортивно-соревновательные, настольные). Отметим, что есть дидактические игры (в процессе обучения) и творческие, педагогические игры, используемые в воспитании детей. Педагогические творческие игры можно также поделить на виды: длительная игра (долго сохраняется воображаемая ситуация, сюжет, роли); элементы игры; игра-творчество. К условиям сохранения устойчивого интереса к игре учащихся с нарушениями интеллектуального развития относят:
  - использование условной игровой терминологии;
  - введение романтических ситуаций;
  - использование различных видов педагогического воздействия в игровой форме (требование, поощрение, наказание);
  - использование элементов соревнования [7].

Соревнование – метод стимулирования деятельности, обеспечивающий успех и целеустремленность в процессе работы, ощущение товарищества, взаимопомощи, реализуемый путем учета и сравнения результатов совместной деятельности и поощрения ее участников [4]. Поощрение – способ выражения общественной положительной оценки поведения и деятельности отдельной личности или коллектива. При внедрении поощрения следует учитывать его объективность, опору на общественное мнение. При этом следует учитывать возрастные, индивидуальные и психофизиологические особенности учащихся с нарушениями интеллектуального развития. Наказание – это такое воздействие на личность, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения и побуждающих неукоснительно подражать им. Виды наказаний:

- наказание-вправление (плохое дежурство наказывается дополнительным);
- наказание-ограничение (ограничение какого-то удовлетворения);
- наказание-осуждение (предупреждение, выговор);
- наказание-условность (арест в кабинете);
- наказание-изменение отношения (тон учителя суров) [3].

Среди методов нравственного воспитания главенствующее место занимают методы поощрения и наказания. Поощрение и наказание – это средства педагогического воздействия, стимулирующие детей к самовоспитанию, совершению самостоятельных действий и поступков. Поощрения способствуют развитию уверенности школьников в своих силах, возможностях, способностях, тем самым развивая волю и характер учащихся с нарушениями интеллектуального развития. Средствами поощрения оцениваются положительные поступки в поведении школьников, следовательно, поощрения способствуют постоянному развитию положительных черт личности учащихся. Наказание – средство нравственного воспитания, которое способствует преодолению негативных черт поведения. С помощью наказаний преодолеваются дурные привычки, негативные черты характера. Они

способствуют осознанию своих недостатков, их преодолению и самовоспитанию. Как поощрение, так и наказание являются средствами постоянного улучшения личности учащегося [2].

К условиям применения методов поощрений к учащимся с нарушениями интеллектуального развития можно отнести:

- поощрение следует применять с другими образовательными средствами;
- в школе следует иметь четкую, продуманную систему поощрений для воспитания положительных качеств в поведении учащихся с нарушениями интеллектуального развития с различными чертами поведения, при этом определить условия использования поощрений;

- при поощрениях используют индивидуальный подход, учитывают особенности поведения кожного учета с нарушениями интеллектуального развития;

- при использовании поощрений учитывают возрастные особенности учащихся с нарушениями интеллектуального развития, некоторые виды поощрений характерны для всех возрастных групп, а отдельно оказываются эффективными лишь в отношении младших или старших учеников;

- поощрение воспитывают не только одного ученика с нарушениями интеллектуального развития, но и коллектив, поэтому необходимо правильно применять поощрение;

- эффективность поощрений зависит от педагогического мастерства коррекционного педагога и воспитателя, их такта и знания учащихся с нарушениями интеллектуального развития;

- нужно развивать у учащихся с нарушениями интеллектуального развития чувство ответственности друга перед другом.

К условиям применения методов наказания к учащимся с нарушениями интеллектуального развития можно отнести:

- наказаниями в специальной школе нельзя злоупотреблять, они могут применяться только в словесной форме;

- наказания должны иметь характер суждения отрицательных поступков, что позволяет детям понять свои ошибки, выявить положительные возможности, которые имеют ученые с нарушениями внутреннего развития, для улучшения собственного поведения;

- наказания должны способствовать развитию положительных черт личности учащихся с нарушениями интеллектуального развития.

Выводы. Изучение вышеупомянутых методологических и теоретико-практических исследований показало, что методика эмоционального стимулирования используется на первых этапах формирования личности учащихся с нарушениями интеллектуального развития. Этот метод является самым эффективным в работе с детьми, поэтому он применяется в специальной школе, начиная с младших классов. Педагог может сам вычислять возрастные, индивидуальные и психофизиологические особенности детей, устанавливать содержание, объем и форму подачи им необходимой речевой информации.

### **Литература:**

1. Актуальные проблемы современного образования (теория и методология): монография / Е.Л. Федотова [и др.]. – Иркутск: Иркутский гос. пед. ун-т, 2016. – 137 с

2. Байкова, Л.А. Актуальные проблемы современного образования: учебное пособие для вузов / Л.А. Байкова, Е.В. Богомолова, Т.В. Еременко. – М.: Юрайт, 2024. – 178 с.

3. Герасимов, С.А. Воспитание толерантности у младших школьников / С.А. Герасимов, И.З. Сковородникова. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 315 с.

4. Пороцкая, Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы. Из опыта работы: кн. для воспитателя / Т.И. Пороцкая. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

5. Семышева, В.М. Психология и педагогика: учебное пособие / В.М. Семашева. – Брянск: Брянский ГАУ, 2019. – 260 с.

6. Тиллаева, Ш.М. Педагогическое стимулирование / Ш.М. Тиллаева, Ш.Х. Курбанова // Молодой ученый. – 2016. – № 19 (123). – С. 394-396.

7. Хорошилова, Л.С. Технология социальной реабилитации отдельных категорий инвалидов: учебное пособие / Л.С. Хорошилова. – Кемерово: КемГУ, 2014. – 122 с.

## **ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Башмаков Д.А.**

*кандидат технических наук, доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Илюхин А.Н.**

*кандидат технических наук, доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Волков Л.Е.**

*студент 2 курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Габдуллин А.И.**

*студент 2 курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Петров К.Н.**

*студент 2 курса*

*Аннотация:* Актуальной проблемой современного общества является вовлечение в общество граждан с особенностями психофизического развития, их активная адаптация и социализация. Одним из вариантов решения этой проблемы является развитие инклюзивного образования, направленного на вовлечение детей с особыми потребностями в образовательный процесс с целью социально позитивной самореализации, в частности, посредством музейной и педагогической деятельности.

Цель статьи – определить систему различных форм и методов работы с детьми в инклюзивном классе, где музеи должны быть центром воспитания, образования и культуры, источником творчества, стимулом для саморазвития.

Инклюзия – это процесс реального включения детей с особенностями психофизического развития в активную социальную жизнь, одинаково необходимый всем членам общества. Обучение в инклюзивных образовательных учреждениях оказывает положительное влияние как на детей с особыми образовательными потребностями, так и на детей со стандартным уровнем развития, членов их семей и общество в целом; обеспечивает когнитивное, физическое, языковое, социальное и эмоциональное развитие учащихся с особыми образовательными потребностями и мотивирует каждого учиться целенаправленно. используйте новые знания и навыки. Взаимодействие между учениками способствует установлению дружеских отношений, умению естественно воспринимать и терпимо относиться к человеческим различиям, быть чуткими, готовыми к взаимопомощи.

Современное определение роли и значения музея как центра культурного и образовательного пространства привело к рассмотрению «музейно-педагогической деятельности», которая воплощает концептуальные, идеологические и социокультурные потребности личности и общества, как

фактора уникального воспитательно-образовательного центра для передачи научный, художественный, исторический опыт поколений, диалог культур, создание необходимых условий для самореализации личности, в том числе в инклюзивном образовательном пространстве.

Рассматривая детей с особыми образовательными потребностями, которые попадают в дружную группу сверстников, стоит отметить, что они учатся воспринимать друг друга, проявлять понимание и уважение, обмениваться чувствами, мыслями, практиками без критики и унижения, организуя музейно-педагогические мероприятия в школе, основанные на предметно-ориентированном подходе. Субъектное взаимодействие позволит разрабатывать и внедрять новые индивидуальные программы развития и самореализации, экспериментировать в поиске форм, методов работы с детьми разных категорий, проводить социально-психологические исследования и т.д. С позиций современного понимания личностной и социальной природы образования мы рассматриваем музейную и педагогическую среду как значимый фактор и своеобразный предмет образования.

Вовлечение педагогов в воспитательную и просветительскую работу в инклюзивных учреждениях средствами музейно-педагогической деятельности оптимизирует реализацию музейного потенциала, поскольку: музей обеспечивает взаимодействие педагога с широкой аудиторией, в частности с детьми с особыми образовательными потребностями, с учетом индивидуальных и психофизических возможностей каждого из них. Таким образом, учитель готовит учащихся к педагогически адекватному восприятию музейной экспозиции и тем самым способствует их готовности к развитию, социализации и самореализации; сотрудники музея, разрабатывая специальные программы для учащихся и педагогов, значительно обогащают содержание воспитательно-образовательного взаимодействия музея и образовательного учреждения, создают условия для самоутверждения и самообразования.

*Ключевые слова:* музей, музейно-педагогическая деятельность, инклюзивное образование, методы и формы образовательного процесса.

## MUSEUM POTENTIAL IN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

***Bashmakov D.A.***

*PhD in Technical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Ilyukhin A.N.***

*PhD in Technical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Volkov L.E.***

*student is in 2th grade*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Gabdullin A.I.***

*student is in 2th grade*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Petrov K.N.***

*student is in 2th grade*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* An urgent problem of society today is the involvement of citizens with the peculiarities of psychophysical development into the society, their active adaptation

and socialization. One of the options for solving this issue is the development of inclusive education aimed at attracting children with special needs into the educational process with a view to socially positive self-realization, in particular, by means of museum and pedagogical activities.

The purpose of the article is to determine the system of various forms and methods of working with children in the inclusive class, where museums should be the centre of upbringing, education and culture, a source of creativity, an incentive for self-development.

Inclusion is the process of the real addition of children with peculiarities of psychophysical development in an active social life and equally necessary for all members of society. Studying in inclusive educational institutions has a positive effect on children with special educational needs, and on children with a standard level of development, members of their families and society as a whole; provides cognitive, physical, linguistic, social and emotional development of pupils with special educational needs and motivates everyone to learn and purposefully use new knowledge and skills. Interaction among pupils helps to establish friendly relations, the ability to naturally perceive and tolerate human differences, be sensitive, ready for mutual help.

The current definition of the role and significance of the museum as the centre of cultural and educational space has led to consider “museum-pedagogical activity”, which embodies the conceptual, ideological and socio-cultural needs of an individual and society, as a factor in the unique upbringing and educational centre for transferring the scientific, artistic, historical experience of generations, the dialogue of cultures, creation of the necessary conditions for self-realization of a person, including the inclusive educational space.

Considering children with special educational needs who are getting into a friendly group of peers it is worth mentioning that they learn to perceive each other, demonstrate understanding and respect, experience the exchange of feelings, thoughts, practices without criticism and humiliation, organizing museum-pedagogical activities in a school based on the subject-to-subject interaction will allow to develop and

implement new individual programmes of development and self-realization, to experiment in search of forms, methods of working with children of different categories, to carry out social -psychological study etc. From the standpoint of modern understanding the personal and social nature of education, we consider the museum and pedagogical environment as a significant factor and a peculiar subject of education.

The involvement of teachers in upbringing and educational work in inclusive institutions by means of museum and pedagogical activities optimizes the realization of the museum potential, as: by a teacher a museum provides interaction with a wide audience, in particular children with special educational needs, taking into account the individual and psychophysical possibilities of each of them, the teacher prepares pupils to perceive pedagogically appropriately the museum exposition and thus contributes to their readiness for development, socialization and self-realization; museum staff, developing special programmes for pupils and teachers, greatly enrich the content of upbringing and educational interaction between a museum and an educational institution, create conditions for self-affirmation and self-education.

*Key words:* museum, museum pedagogical activity, inclusive education, method and form of educational process

Динамика современного социально-экономического и духовного развития общества, его вхождение в мировое образовательное пространство, обусловили потребность решения одной из основных задач реформирования образования – воспитания целостной, всесторонне развитой индивидуальности, создания условий для формирования творческой личности как школьника, так и учителя, реализации и самореализации их возможностей в образовательном процессе.

Выпускник школы – патриот с активной позицией, который действует согласно морально-этическим принципам и способен принимать ответственные решения, уважает достоинство и права человека; инноватор, способный изменять окружающий мир, развивать экономику по принципам устойчивого развития, конкурировать на рынке труда, учиться на протяжении жизни.

Актуальной проблемой общества сегодня является привлечение сограждан с особенностями психофизического развития в социум, их активная адаптация и социализация. Одним из вариантов решения этого вопроса является развитие инклюзивного образования, направленного на привлечение детей с особыми потребностями в образовательный процесс с целью социально позитивной самореализации, в частности средствами музейно-педагогической деятельности.

Целью статьи выбрано определение системы разнообразных форм и методов работы с детьми в инклюзивном классе, где музеи должны быть центром воспитания, образования и культуры, источником творчества, стимулом саморазвития.

Проблема инклюзивного образования находится в центре внимания отечественных и зарубежных ученых.

Инклюзия – это процесс реального включения детей с особенностями психофизического развития в активную общественную жизнь и одинаковой степени необходима для всех членов общества. Обучение в инклюзивных образовательных учреждениях положительно влияет как на детей с особыми образовательными потребностями, так и на детей с типичным уровнем развития, членов их семей и общества в целом; позволяет когнитивному, физическому, языковому, социальному и эмоциональному развитию учащихся с особыми образовательными потребностями и мотивирует всех к обучению и целенаправленному использованию новых знаний и умений. Взаимодействие между учениками способствует налаживанию дружеских отношений, умению естественно воспринимать и толерантно относиться к человеческим различиям, быть чуткими, готовыми к взаимопомощи [4].

В Концепции «Наша новая школа» отмечается, что учитель должен сформировать у ребенка способность понимать произведения искусства, развивать собственные эстетические вкусы, самостоятельно выражать идеи, опыт и чувство прекрасного.

Современное определение роли и значения музея как центра культурно-образовательного пространства обусловило рассматривать «музейно-

педагогическую деятельность», которая воплощает мировоззренческие, идеологические позиции и социокультурные потребности личности и общества, как фактор уникального образовательно-воспитательного центра передачи научного, художественного, исторического опыта поколений, диалога культур, создания необходимых условий для самореализации личности, в том числе в инклюзивном образовательном пространстве.

Учитывая то, что дети с особыми образовательными потребностями, попадая в доброжелательную группу сверстников, учатся воспринимать друг друга, демонстрировать понимание и уважение, получают опыт обмена чувствами, мыслями, переживаниями без критики и унижения, организация музейно-педагогической деятельности в школе на основе субъект-субъектного взаимодействия позволит разрабатывать и внедрять новые индивидуальные программы развития и самореализации, экспериментировать в поисках форм, методов работы с детьми различных категорий, осуществлять социально-психологические исследования и тому подобное. С позиций современного понимания личностно-социальной природы воспитания, считаем музейно-педагогическую среду весомым фактором и своеобразным субъектом воспитания.

Имеющиеся историко-педагогические источники дают возможность проанализировать развитие музеев и их роль в актуализации и применении принципа наглядности в обучении, организации творческой деятельности, стремлении к формированию способности принятия самостоятельных решений как средства развития личности.

На первых этапах исторического развития характерным является существование музеев наглядных пособий различных типов (стационарных и передвижных для обслуживания школ и внешкольной просветительской деятельности) и педагогических (территориальных и при учебных заведениях), которые способствовали развитию познавательной активности учащихся и распространению знаний среди населения. В 60-х годах прошлого века происходит поиск путей обновления содержания, форм и средств обучения и

воспитания в условиях научно-технического прогресса, растет количество музеев, расширяется сфера их влияния, они превращаются в центры долгосрочного хранения памятников педагогической культуры.

На протяжении развития музеи приобретают характер социально-педагогических центров. Важнейшими факторами их развития в это время становится образовательно-воспитательная практика и процессы осмысления ее педагогическими науками. Это развитие стимулировали: привлечение учащейся молодежи к краеведческой работе, изучение истории образования, организаторская деятельность органов образования и общественных организаций и тому подобное.

Современный этап образовательной концепции музея связывается с реформированием образования на основе индивидуализации, гуманизации и сотрудничества, формирования субъект-субъектных отношений в воспитательном процессе, единства музейной среды с гуманитарным духовно-интеллектуальным пространством общества.

Музейно-педагогическая деятельность в инклюзивном образовании имеет целью разработку и реализацию целостной системы программ, которые прежде всего учитывают индивидуальные и психофизические возможности ребенка, создавая специальную образовательную среду обеспечивают морально-эстетическое, историко-патриотическое, экологическое воспитание личности, углубляют ее духовные интересы и потребности, стимулируют развитие и реализацию творческих возможностей, включение в процесс усвоения и обогащения духовных и материальных ценностей, создание организованного педагогически целесообразного культурного пространства.

Используя психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями, целью которого является изучение личностного потенциала, соотношения уровня умственного развития ребенка и возрастных норм, особенностей эмоционально-волевой сферы перспективным направлением усовершенствования педагогического процесса общеобразовательной, в том числе и инклюзивной школы, следует проводить

интерактивное обучение – обучение, погруженное в общение. Современная трактовка интерактивного обучения базируется на его понимании как взаимодействия субъектов педагогического процесса с учебной средой. Применение интерактивных методов и форм учебной деятельности не только обеспечивает атмосферу комфортности, но и способствует развитию коммуникативных умений и навыков, формированию гражданской позиции, помогает установлению педагогически целесообразных отношений учителя и учащихся, сплачивает коллектив, приучает сотрудничать, учитывая мнения окружающих, реализует воспитательную функцию [3].

В процессе использования в инклюзивном образовании идей музейно-педагогической деятельности предлагается применение словесных, наглядных и практически-действующих методов. Среди основных методов выделяем следующие: рассказ, объяснение, беседа, учебная дискуссия, демонстрация, иллюстрация (направлены на усвоение знаний), игровой метод, проблемно-поисковый, (обеспечивают формирование практических умений и навыков).

Повествование – это последовательное монологическое изложение материала в описательной или повествовательной форме. Этот метод активизирует психические процессы (воображение, мышление, эмоциональные переживания), воздействуя на чувства, повествование обеспечивает понимание и усвоение моральных оценок и норм. Объяснение используется для толкования закономерностей, существенных качеств содержательных элементов тем, отдельных понятий и явлений. Во время объяснения стремимся широко применять мультимедийные средства (интернет-презентации музеев мира, видеозаписи экскурсий, выставок), которые стимулируют активность и обеспечивают диалогичность взаимодействия учащихся. Беседу как метод воспитания и обучения стоит реализовывать через систему специально разработанных вопросов, которые ориентируют учащихся в новом материале и, одновременно, дают возможность диагностировать качество усвоения ранее изученного. Метод учебной дискуссии дает возможность высказывать собственное мнение, доказывать его, обеспечивает самоутверждение личности,

способствует формированию навыков убедительно отстаивать собственную позицию, толерантно относиться к мнениям других. Демонстрацию как метод стоит использовать как в условиях музейной среды (показ музейных предметов, фрагменты экскурсий, экспозиционные и выставочные материалы), так и виртуальную демонстрацию с использованием мультимедийных средств (аудиовизуальная аппаратура, ресурсы сети Интернет). Иллюстрацию – для наглядного представления, обобщения новых знаний и логического их сочетания в целостную систему. Игровой метод – целенаправленное коллективное взаимодействие, объединяющее участников для создания предметной и социальной среды, моделирования системы отношений. Целью музейно-педагогических игр является обучение, развитие и воспитание, а также предоставление учащимся, в частности с особыми образовательными потребностями возможности практического применения знаний, умений и навыков в музейной среде. Используя этот метод, организовываем активную учебную деятельность, моделирование воспитательных мероприятий, экскурсий, выставок, презентаций. Метод решения проблемных задач предусматривает постановку проблемных педагогических задач и самостоятельное их решение. Учитель осуществляет предварительный инструктаж и, при необходимости, текущий контроль за выполнением заданий. При этом процессы усвоения и применения знаний, умений и навыков происходят на протяжении поиска путей решения проблемных задач.

Организационными формами учебно-воспитательного процесса с использованием музейно-педагогической деятельности как средства воспитания в инклюзивном классе нами определены экскурсии, презентации, выставки. Экскурсия-основная форма образовательно-воспитательной деятельности музея, сущность которой заключается в комплексном (визуальном, вербальном, эмоциональном) восприятии наглядных объектов с целью интеллектуального, эстетического и духовного развития личности. Эта форма стимулирует познавательную активность, информационно обогащает, обеспечивает воспитательное воздействие на учащихся, способствует формированию умений

и навыков в музейной среде. Выставочная деятельность посвящает выдающимся событиям в культурной, образовательной и общественно-политической жизни. В подготовке и проведении выставок вместе с учителями принимают участие школьники, родители, музейные работники, искусствоведы, историки и другие специалисты.

Единство воспитания, обучения и развития личности каждого ребенка в условиях специально организованной музейной среды на основе субъект-субъектного взаимодействия базируется на комплексе следующих принципов: гуманизации, целостности, стимулирования к самовоспитанию, опоры на позитивное, сочетание теории и практики, самостоятельного выбора, культуropоведения, систематичности, преемственности, доступности, наглядности, научности.

Привлечение учителей к образовательно-воспитательной работе в инклюзивных учреждениях средствами музейно-педагогической деятельности оптимизирует реализацию потенциала музея, так как: через учителя музей обеспечивает взаимодействие с широкой аудиторией, в частности детьми с особыми образовательными потребностями, учитывая индивидуальные и психофизические возможности каждого, учитель педагогически целесообразно готовит учеников к восприятию музейной экспозиции и этим способствует формированию готовности к развитию, социализации и самореализации; музейные сотрудники, разрабатывая специальные программы для учащихся и учителей, значительно обогащают содержание образовательно-воспитательного взаимодействия между музеем и учебным заведением, создают условия для самоутверждения и самообразования.

Таким образом, новая школа будет работать на основе «педагогика партнерства» основой которой является: уважение к личности; доброжелательность и позитивное отношение; доверие в отношениях; диалог – взаимодействие – взаимоуважение; принципы социального партнерства (равенство сторон, добровольность принятия обязательств, обязательность выполнения договоренностей); общение, взаимодействие и сотрудничество

между учителем, учеником и родителями, которые объединены общими целями и стремлениями.

### **Литература:**

1. Гафиятуллина, Э.А. Интерактивные технологии в образовательном процессе // Теория и практика современной науки. – 2021. – №10(76). – С.159-161.

2. Мирошниченко, Е.А. Основы инклюзивного образования: учебно-метод. пособие / авт.-сост. Е. А. Мирошниченко. – Славянск-на-Кубани: Филиал Кубанского гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани, 2018 – 107 с.

3. Мун, Л.Н. Музейная педагогика в современном образовательном пространстве // Психология, социология и педагогика. – 2012. – №9. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/09/1064> (дата обращения: 14.04.2024).

4. Столяров, Б.А. Музейная педагогика: история, теория, практика: учеб. пособие / Б.А. Столяров. – М.: Педагогика, 2004. – 216 с.

## **ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ: ПОМОЩЬ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ ДЛЯ РЕБЕНКА С ОВЗ**

*Владимирова Е.Н.*

*учитель-логопед*

*МБДОУ №16 «Скворушка»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* Статья рассматривает важность подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к школьному обучению с использованием методов нейропсихологии. Особое внимание уделяется индивидуальному подходу и комплексному развитию ребенка, учитывая его

уникальные особенности и потребности. Цель – способствовать развитию речи дошкольников посредством нейропсихологических упражнений.

В данной статье нейропсихология рассматривается как современная технология, применяемая учителем-логопедом на занятиях с детьми

Нейропсихология дает возможность раскрыть причины речевых нарушений и построить цепь нарушенных связей, межсистемных взаимодействий, формируя базовые функции, необходимые для профилактики чтения и письма. Включение нейроигр и нейропсихологических упражнений в занятия учителя-логопеда становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы, позволяет, с одной стороны повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса, с другой – в большей степени применить индивидуальный подход в процессе обучения [7]. Результативность коррекционной работы с каждым отдельным ребенком разная. Эффективной работа учителя-логопеда будет тогда, когда будет выстроена дифференцированно, с учётом логики развития мозговых структур. Успех коррекционной логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, также во многом зависит от комплексного подхода к коррекции речевых нарушений [2].

*Ключевые слова:* логопедия; дети с ограниченными возможностями здоровья; межполушарное взаимодействие; современные технологии; нейропсихологические игры.

## **PREPARING FOR SCHOOL: NEUROPSYCHOLOGY HELP FOR A CHILD WITH DISABILITIES**

*Vladimirova E.N.*

*teacher speech therapist*

*MBDOU No. 16 "Skvorushka"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article examines the importance of preparing children with disabilities for school education using neuropsychological methods. Special attention is paid to the individual approach and comprehensive development of the child, taking into account his unique characteristics and needs. The goal is to promote the development of preschool children's speech through neuropsychological exercises.

In this article, neuropsychology is considered as a modern technology used by a speech therapist teacher in classes with children

Neuropsychology makes it possible to uncover the causes of speech disorders and build a chain of broken connections, intersystem interactions, forming the basic functions necessary for the prevention of reading and writing. The inclusion of neurogames and neuropsychological exercises in the classes of a speech therapist teacher is becoming a promising means of correctional and developmental work, on the one hand, it allows, on the one hand, to increase the effectiveness of the correctional and educational process, on the other, to apply an individual approach to the learning process to a greater extent [7]. The effectiveness of correctional work with each individual child is different. The effective work of a speech therapist teacher will be when it is built differentially, taking into account the logic of the development of brain structures. The success of correctional speech therapy work with children with disabilities also largely depends on an integrated approach to the correction of speech disorders [2].

*Key words:* speech therapy; children with disabilities; hemispheric interaction; modern technologies; neuropsychological games.

**Ведение:** Подготовка ребенка к школьному обучению является важным этапом его жизни, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Нейропсихология, изучающая взаимосвязь между мозгом и поведением, играет значительную роль в помощи таким детям адаптироваться к новым условиям обучения. Инновационные технологии – это внедрённые, новые, обладающие повышенной эффективностью методы и инструменты,

приёмы, являющиеся конечным результатом интеллектуальной деятельности педагога [4].

Их нельзя рассматривать в логопедии как самостоятельные, они становятся частью традиционных, проверенных временем технологий. Помогая оптимизировать работу логопеда, внося новые способы взаимодействия педагога и ребёнка, для создания благоприятного эмоционального фона, способствуют включению в работу сохранных и активизации нарушенных функций.

Нейропсихологические игры – это упражнения, которые позволяют полимодально через различные анализаторные системы воздействовать на мозговые структуры. К авторам, активно разрабатывающим вопросы применения нейроигр и упражнений в коррекцию нарушения речи, можно отнести В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Г. Лурия, Н.С. Лейтеса. В работах данных ученых отмечена взаимосвязь манипуляций рук и движений с высшей нервной деятельностью и развитием речи. Согласно научным доказательствам Л.С. Выготского, А.Р. Лурия мозжечок отвечает не только за координацию движений, регуляцию равновесия и мышечного тонуса, но и принимает участие в интеллектуально-речевом, эмоциональном развитии ребенка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) [9].

Основные принципы работы с детьми с ОВЗ:

1. Индивидуальный подход: каждый ребенок с ОВЗ имеет свои уникальные особенности и потребности. Педагог проводит индивидуализированную оценку когнитивных и поведенческих функций ребенка для разработки оптимального плана подготовки к школе.

2. Комплексный подход: учитывается не только уровень когнитивных способностей ребенка, но и его эмоциональное состояние, социальные навыки, а также физическое здоровье. Важно обеспечить комплексное развитие ребенка, чтобы он успешно справился с требованиями школьной программы.

Эффективные стратегии подготовки к школе:

1. Развитие когнитивных навыков: нейропсихологические тренировки направлены на улучшение памяти, внимания, мышления и речи у детей с ОВЗ.

Это помогает им лучше усваивать учебный материал и успешно участвовать в уроках.

2. Социальная адаптация: работа с педагогом помогает детям с ОВЗ развивать социальные навыки, такие как коммуникация, взаимодействие с окружающими и управление эмоциями. Это существенно облегчает адаптацию в школьной среде.

Речевые нарушения у детей весьма разнообразны, поэтому учитель-логопед для их выявления и коррекции старается применять новые методы, подходы, инструменты. Логопедическая технология, как и образовательная, представляет собой точное воспроизведение педагогических действий, которые гарантируют успешное достижение поставленных целей.

Наука логопедия разрабатывает и внедряет новые формы и инновационные технологии. Они направлены на своевременную диагностику и коррекцию речевых нарушений у школьников с ОВЗ. Современная логопедия находится на границе со смежными науками: психологией, медициной, педагогикой. Она использует технологии, позволяющие оптимизировать работу и добиться хороших результатов.

Ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. А нейроигры, являются доступным средством, позволяющим создать новые нейронные связи и улучшить работу головного мозга, отвечающего за развитие психических процессов и интеллекта.

Как понять, что у ребёнка есть проблемы:

- Ребёнок гиперактивный, «не слышит» взрослых, на замечания не реагирует или, наоборот, чересчур медлительный и пассивный.
- Испытывает трудности в усвоении учебной программы. Долго выполняет задания педагога, невнимателен.
- Заметна эмоциональная нестабильность, резкие перепады настроения.
- Есть синдром дефицита внимания.
- Постоянно путает «лево» и «право», сезоны, жалуется на память.

- Плохо ориентируется в пространстве, не может скоординировать движения.
- Быстро переключается с одного действия на другое.
- Присутствуют навязчивые движения (почёсывания, рисует/пишет с высунутым языком, грызёт ногти и т.д.).
- Быстро утомляется, не может сосредоточиться на задании, тяжело осваивает чтение, грамоту и счёт.
- Есть проблемы с речью разной сложности.
- Наблюдается слабая познавательная деятельность.
- Плохо развита мелкая и общая моторика и т.д.

На что направлены нейропсихологические упражнения:

- развитие концентрации и внимания, координации, умения чувствовать своё тело;
- развитие памяти, мелкой и общей моторики, умения ориентироваться в пространстве;
- работа над гармоничным взаимодействием полушарий;
- активизация речи;
- работа над эмоциональной устойчивостью, повышением внимания и т.д.

Коррекционная работа учителя-логопеда должна быть эффективной и динамичной. В своей работе на логопедических занятиях, как организационный момент или в качестве динамических пауз, перед ООД, в режимных моментах, я широко использую нейропсихологические упражнения и нейропсихологические игры (нейроигры) как эффективную методику, позволяющую без использования медикаментов, помочь детям при нескольких видах нарушений.

Дидактическая игра «Твистер» (рис.1) здесь задействованы пальцы рук.

Цель: активизация взаимодействия между полушариями мозга, развитие мелкой моторики рук, развитие познавательных процессов, внимания, мышления, восприятия.



Рис.1. Дидактическая игра «Твистер»

Ход игры:

1 вариант: ребенок надевает перчатки на обе руки, держит руки на столе, тыльной стороной вниз. Педагог закрепляет на пальцах перчаток значки с разным цветом. Затем садится напротив ребенка, показывает значки с разными цветами для каждой руки. Ребенок загибает пальцы с соответствующим цветом.

2 вариант: педагог закрепляет на пальцах перчаток значки с буквами. Ребенок загибает палец с соответствующей буквой.

Коллективная нейроигра «Кулак, ребро, ладонь» (рис.2)

Цель: развитие мелкой моторики рук ребенка, мышления, внимания, улучшение координации движений, межполушарного взаимодействия, произвольности, самоконтроля.



Рис.2. Коллективная нейроигра «Кулак, ребро, ладонь»

Ход игры: Ребенок прикладывает свои ладони к уже имеющимся заготовкам на столе, но при этом нужно быть внимательным и не путать правую и левую руки (заготовки лежат в разном порядке), а также на круге легко

стукнуть кулаком по столу, на прямоугольнике положить руку ребром. Начинать следует с медленного темпа, затем скорость увеличивать.

Гимнастика для мозга возбуждает определенный участок мозга и включает механизм объединения мысли. Поэтому ребенок может с легкостью воспринимать новую информацию. Базовые движения – это кулак, ребро, ладошка. Такие движения, способствуют развитию межполушарных связей двигательного уровня. Переключения между ладошкой и кулаком готовят к более сложным тонким движениям, в том числе и органов речевого аппарата!

Двигательная активность влияет на развитие и здоровье ребенка. В движении дети быстрее и радостнее обучаются.

Нейрогимнастика «Игра со стаканчиком» (рис. 3)

Цель: развитие межполушарного взаимодействия, мелкой моторики рук ребенка, улучшение координации движений, произвольности, самоконтроля.



Рис.3. Нейрогимнастика «Игра со стаканчиком»

Ход игры: Дети стоят в кругу, левая рука за спиной, в правой руке стаканчик, передаем мячик из стаканчика в стаканчик, одной рукой. Когда дети усвоят этот навык можно увеличить темп передачи стаканчиков, за счет быстрого проговаривания слов потешки. Теперь можно подключить музыкальное сопровождение. Сначала в медленном темпе, затем можно постепенно увеличивать темп и менять музыкальную композицию.

Нейрогимнастика «Слушай, выполняй» (рис.4)

Цель: развитие уровня внимания и памяти, ритма, развитие высших психических и моторных функций, межполушарного взаимодействия.



Рис.4. Нейрогимнастика «Слушай, выполняй»

Ход игры: дети под музыку выполняют движения.

Нейрогимнастика «Выполни правильно» (рис.5)

Цель: активизация взаимодействия между полушариями мозга, развитие внимания, координации движения, тактильных ощущений.



Рис.5. Нейрогимнастика «Выполни правильно»

Ход игры: ребенок идет по клеточкам, педагог, дотрагиваясь до ребенка направляет его (по голове – вперед идет, левое плечо – влево, правое плечо вправо, до руки – берет мячик).

Нейроигры на движение перекрестного характера (рис. 6)

Цель: активизация взаимодействия между полушариями мозга, развитие внимания, координации движений, тактильных ощущений.



Рис.6. Нейроигры на движение перекрестного характера

Ход игры: дети в кругу на стульях, сначала в одну сторону повернуты стучат по спине, затем в другую. Несмотря на внешнюю простоту, игра требует от ребенка одновременного выполнения нескольких действий, и задействования нескольких зон мозга, что, несомненно, вызывает трудности. В ходе игры мы не требуем скорости, а добиваемся четкости, правильности, осознанности, ну, а темп, конечно, поощряется.

Игра «Нейромяч» (рис.7)

Цель: развитие мелкой моторики рук ребенка, мышления, внимания, улучшение координации движений, межполушарного взаимодействия, произвольности, самоконтроля.



Рис.7. Игра «Нейромяч»

Ход игры: у каждого участника по мячу в руке, желательно, чтобы они были разного цвета. Пара сидит напротив друг друга. Сначала под счет 1-2 переключают мяч из одной руки в другую. Затем переключают мяч в руки друг другу. Потом передают мяч по диагонали, меняя руки (поочередно то правая, то левая сверху).

В своей работе с детьми, мы используем интерактивные скакалки или, по-другому, нейроскакалки – это новое поколение скакалок (рис.8).

Она представляет собой ось со светящимся колесом на конце и кольцом, которое нужно крутить на ноге, перепрыгивая через ось.



Рис.8. Нейроскакалки

Цель: развивает физическую активность, тренирует мышцы ног, дыхание и работу сердца, межполушарные связи, скорость реакции, способность к быстрому переключению внимания и создает новые нейронные связи в головном мозге.

Нейроскакалка, развивает способность удерживать в голове и выполнять несколько действий одновременно, согласовывая их в общем ритме.

Чем же отличается нейроскакалка от традиционной скакалки?

- Нейроскакалка крепится на одну из ног, а традиционную держим в руках;
- когда прыгаешь на нейроскакалке, руки отдыхают;
- нейроскакалка имеет кольцо с разноцветными лампочками, которые светятся при движении.

Ход игры: при прыжках ноги выполняют различные движения (одна прыгает, другая делает вращательные движения). При этом мозг насыщается кислородом, поднимается энергетический тонус, улучшается концентрация внимания и скорость переключения мыслительных процессов. А если включить музыку и скакать в ритм, будем развивать еще и правое полушарие, если на каждый круг скакалки считать 1,2,3,4, либо произносить какие-либо

автоматизированные ряды (дни недели, название домашних животных, птиц и т.д), будем развивать также левое полушарие.

Мы решили не останавливаться на прямом назначении этой скакалки. Нам пришла идея использовать ее в речевом развитии детей, например, при автоматизации поставленного звука. Ребенок, прыгая через скакалку проговаривает считалку, автоматизируя звук Ш:

«Тише, тише: Маша пишет,  
Наша Маша буквы пишет,  
а кто Маше помешает,  
того Маша догоняет».

Нейроигры очень полезны как для детей, так и для взрослых. А если нейроигру соединить с музыкой, то будет еще эффективней и увлекательней. Ведь музыка считается способом эффективной коррекционной помощи.

При регулярном использования перечисленных нейропсихологических приемов и многих других у детей с речевыми проблемами отмечается положительная динамика, они становятся более организованными, усидчивыми, улучшается координация и моторика рук, постановка звуков и их закрепление, а также развитие всех компонентов речи занимает меньше времени.

Дети с удовольствием выполняют все задания с помощью нейропсихологического оборудования. Это интересно и полезно!

Заключение: Из опыта работы можно сделать вывод, что подготовка ребенка с ОВЗ к школе с использованием методов нейропсихологии требует тщательного планирования и индивидуального подхода. Систематическое использование нейропсихологических упражнений и игр оказывает положительное влияние на коррекцию обучения, развития интеллекта и улучшает состояние физического здоровья, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю, а в свою очередь и способствует коррекции недостатков речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи. Эффективная работа педагогов позволяет ребенку успешно адаптироваться к новым условиям обучения, развивать свои способности и

достигать успеха в учебе и социальной жизни. Таким образом, осуществляя нейропсихологическую подготовку к школе, мы помогаем детям «научиться учиться», формируем учебную мотивацию, корректируем слабые стороны, опираясь на сильные. И, конечно, развиваем у ребенка предпосылки успешного овладения чтением, письмом и счетом. Нейропсихологическая подготовка ориентирована на развитие и интеллектуальной, и психической, и социальной, и физической, и эмоционально-волевой сфер ребенка.

### **Литература:**

1. Анищенкова, Е.С. Артикуляционная гимнастика для развития речи дошкольников: учебник. – М.: АСТ, 2020. – 60 с.
2. Ахмадуллин, Ш.Т. Нейрогимнастика. Развиваем мозг ребенка. 4-6 лет: учебник. – СПб.: Нева, 2022. – 160 с.
3. Гончарова, К.А. Нейропсихологические игры: рабочая тетрадь / Под ред. К.А. Гончаровой, А.В. Чертковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2021. – 55 с.
4. Гуслова, М.Н. Инновационные педагогические технологии. – М.: Академия, 2018. – 672 с.
5. Деева, Н.А. Игровые здоровьесберегающие технологии в дошкольной образовательной организации. Релаксация. Гимнастика. Кинезиологические упражнения: учеб. пособие. – Волгоград: Учитель, 2022. – 32 с.
6. Жукова, О.С. Нейрологопедические прописи: учимся читать и развиваем речь. – М.: Малыш, 2022. – 32 с.
7. Колганова, В.С. Нейропсихологические занятия с детьми / В.С. Колганова, Е.В. Пивоварова. – М.: АЙРИС-пресс, 2015. – 416 с.
8. Крупенчук, О.И. Движение и речь. Кинезиология в коррекции детской речи. – СПб.: Литера, 2021. – 48 с.
9. Праведникова, И.И. Нейропсихология. Игры и упражнения: учебник. – М.: Айрис-пресс, 2018. - 112 с.
10. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2018. – 319 с.

11. Трясорукова, Т.П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей: рабочая тетрадь / Под ред. Д.А. Волковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2020. – 60 с.

## **ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ**

**Гумеров А.З.**

*канд.техн.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Гусев В.Л.**

*канд.филос.наук.*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Чиркова С.В.**

*канд.филос.наук.*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Гумеров Р.А.**

*студент 4 курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Гусев М.В.**

*студент 4 курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета  
(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Чирков А.Н.**

*учитель информатики*

*МАОУ «Средняя школа №50»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* В статье представлены результаты исследований проблемы взаимозависимости развития инклюзивного образования и инклюзивной среды, что составляет основу социальной инклюзии всех уровней и направлений. Обосновывается необходимость усиления интеграционных процессов в рамках современных стандартов инклюзивного профессионального образования, потребности в формировании специалиста, способного формировать адекватную инклюзивную среду. В тексте статьи предложены подходы к определению основ обеспечения взаимозависимости процессов развития инклюзивного образования и инклюзивной социальной среды, сущности интеграционных процессов в рамках модернизации содержательно-технологического обеспечения профессиональной подготовки специалистов. Используемые методы научных исследований, с доминированием теоретических, дали возможность: а) систематизировать приоритеты исследовательских поисков по оптимизации интегративных процессов в сфере инклюзивного образования и инклюзивной социальной среды на основе анализа научных трудов по этой проблематике; б) выделены противоречия между традиционной системой профессионального образования и современными требованиями по готовности специалистов формировать социально ориентированную среду, а также выделен комплекс зависимостей, учет которых позволит оптимизировать указанные интеграционные процессы; в) обоснован теоретико-практический подход к модификации системы профессиональной подготовки будущих специалистов специального, инклюзивного образования, овладение ими инновационными практиками и непосредственным опытом создания адекватной инклюзивной

среды не только в образовательном учреждении, но и за его пределами; г) акцентировано внимание на различных уровнях сред, важности обеспечения их взаимозависимости через конструктивные формы взаимодействия.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, инклюзивная среда, интеграция, компетентность, профессиональное образование.

## **INTERDEPENDENCE OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION AND INCLUSIVE ENVIRONMENT**

***Gumerov A.Z.***

*Ph.D in Technical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Gusev V.L.***

*PhD in Philosoph*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Chirkova S.V.***

*PhD in Philosoph*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Gumerov R.A.***

*student is in 4th grade*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

**Gusev M.V.**

*student is in 4th grade*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

**Chirkov A.N.**

*computer science teacher*

*MAOU "Secondary School No. 50"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article presents the results of research, concerning interdependence of inclusive education and inclusive environment, which serves as the basis of social inclusion of all levels and directions. The necessity of strengthening integration processes within the framework of modern standards of inclusive professional education, the need to form a specialist capable to form an adequate inclusive environment is substantiated. In the article it offers approaches as to determining the basics for ensuring the interdependence of the processes of developing the inclusive education and inclusive social environment, the essence of integration processes in the modernization of content and technological support for training the specialists in this field. The methods of scientific research, dominated by theoretical, made it possible to: a) systematize the priorities of research to optimize integrative processes in the field of inclusive education and inclusive social environment based on the analysis of scientific papers on this issue; b) highlight contradictions between the traditional system of professional education and modern challenges related to the readiness of professionals to form a socially directed environment, as well as a set of dependencies, taking into account which it will be possible to optimize these integration processes; c) it is substantiated the theoretical and practical approach to modifying the system of future inclusive education specialists' professional training, their mastery of innovative practices and their own experience of creating an adequate inclusive environment not only in the educational institution but also outside; d) emphasis is placed on different

levels of environments, the importance of ensuring their interdependence through constructive forms of interaction. The process of ensuring interdependence of developing the inclusive education, inclusive environment is complicated and poly functional. It mostly depends upon modernizing the conception and program of training the future specialists in this sphere.

*Key words:* inclusive education, inclusive environment, integration, competence, professional education.

Высоким уровнем актуальности обозначены исследования поиска возможностей и алгоритмов развития инклюзивного общества. Это детерминирует необходимость усиления тенденции к все большей интеграции высшего образования в социальные структуры и процессы, социальное общество в целом. О.Г. Антонова отмечает: «необходимой предпосылкой осмысления современной миссии высшего образования является подход к ней как к социальному институту» [1]. Закономерно, что системообразующую составляющую в развитии инклюзивного общества, инклюзивной среды безальтернативно могут реализовать лишь структуры, имеющие наивысший потенциал интеграции науки и практики, а также осуществляющие специальную теоретико-практическую подготовку специалистов для этой сферы, постоянно ориентируясь на инновационные стандарты качества. Именно высшее учебное заведение, которое аккумулирует усилия ученых по проблемам теории и практики инклюзии, а также касательных сфер, имеющих к ней непосредственное или опосредованное отношение, может разработать стратегию и содержательно-технологическое обеспечение развития инклюзии как системы в комплексе базовых и соподчиненных составляющих, определив особенности их взаимосвязей и взаимозависимостей, а также логику поэтапной практической имплементации на уровне социальных взаимоотношений. Означенный подход предполагает направление вектора исследовательских интересов научно-педагогических работников, кроме традиционного и на формирование адекватного образовательного пространства как модели социальной среды, в

рамках которого будущий специалист не только приобретает необходимые знания и умения, но и формируется как личность, способная трансформировать ценности инклюзии в свое жизненное пространство, социальную среду и реализовать свои профессиональные функции в широком социальном контексте.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемы инклюзивного образования, инклюзивной образовательной среды являются предметом исследований значительного количества отечественных и зарубежных ученых: В. Бондарь, М. Буйняк, В. Засенко, Ю. Найда, А. Колупаева, А. Мартыничук, В. Синев, Н.Софий, М. Чайковский и др. В ряде государственных документов и отдельных трудах отмечается, что эффективность инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями зависит от профессиональной квалификации педагогических работников. В частности, М. Буйняк доказано, что одним из условий инклюзивного обучения является психологическая готовность специалистов к решению его задач [2].

Анализ научных трудов этой проблемы указывает на значительное увеличение научных исследований, проектных работ, которые касаются внедрения основ инклюзии в образовании различных уровней, а также формирования адаптивной социальной среды. Значительно меньше исследований касается ракурса, который отвечает за интеграционные процессы как в сфере инклюзивного образования, так и социальной инклюзии, а также взаимозависимости этих стратегических направлений развития образования, его интеграцию в социальную среду. Реализацию средового подхода в высшем образовании исследовали М. Братко, В. Желанова, г. Полякова и др. Анализ наработок ученых дал возможность систематизировать приоритеты поисков по оптимизации интегративных процессов в сфере инклюзивного образования и инклюзивной социальной среды: формирование новой философии инклюзивного образования и инклюзивного общества как взаимозависимых процессов, развивающихся на основе общих гуманистических, социально направленных ценностей и алгоритмов их практической имплементации; Общая психология толерантного отношения и принятия лиц с нарушениями

психофизического развития, взаимозависимость психологических основ инклюзии в образовании и социальной среде; формирование адекватной архитектуры инклюзивной среды с высоким образовательно-развивающим потенциалом, возможностями для конструктивного сотрудничества всех его субъектов; повышение социальной ответственности за качество инклюзивного обучения, инклюзивной среды, необходимость использования действенного инструментария, способного осуществлять мониторинг этих сложных процессов. В этих направлениях необходима интенсификация научных поисков, на их основе – имплементация современных инновационных практик.

Целью статьи является определение особенностей обеспечения взаимозависимости процессов развития профессионального образования и инклюзивной социальной среды в высшем учебном заведении, выяснение их теоретических основ и перспектив практической реализации. Методы исследования детерминируются приоритетностью теоретического осмысления проблемы как основы поиска адекватного инструментария его практической имплементации: анализ, синтез, обобщение, прогнозирование, моделирование, алгоритмизация.

Изложение основного материала. Анализ литературных источников указывает на нехватку интегрированных исследований в сфере социализационных процессов и практических внедрений современных моделей обеспечения функционирования взаимозависимых систем с адаптивными алгоритмами действий. Поэтому особую значимость приобретает проблема формирования инклюзивной социальной среды. Т.В. Менг определяет средовой подход в высшем педагогическом образовании как «стратегию, основанную на управлении процессом профессионально-личностного формирования будущего педагога через создание определенной среды» [3].

Проблема формирования адекватной, социально сориентированной среды сложна и полифункциональна, поскольку предполагает возможность формирования интегративных образований на основе различных системообразующих факторов. В этом исследовании в качестве

системообразующей позиционируется структура, которая имеет наивысший потенциал реализации интегративных процессов, в том числе тех, которые отвечают за теорию и практику инклюзии в различных образовательных, социальных средах. Речь идет о системе инклюзивного образования, реализуемой в университетах, которые на институциональном уровне осуществляют специальную теоретико-практическую подготовку специалистов для этой сферы. Именно высшее профессиональное образование максимально ориентировано на инновационные стандарты качества, является фактором обеспечения конкурентоспособности не только специалиста на современном рынке труда, но и на рынке образовательных услуг. Кроме того, инклюзия не является предметом изучения отдельной учебной дисциплины, она аккумулирует достояние теории и практики различных наук и сфер деятельности, такие как: психология, философия, педагогика, социология, специальное образование, социальная работа и др.

Закономерно, что образовательная среда формируется в соответствии с моделью социальной среды, в рамках которой будущий специалист в сфере инклюзивного образования, инклюзивной социальной среды не только формирует необходимые компетентности, но и формируется как личность. В частности, в соответствии со стандартами высшего образования отрасли 01 Образование/ Педагогика, интегральная компетентность предполагает способность решать сложные задачи исследовательского и / или инновационного характера и в сфере инклюзивного образования в условиях, которые постоянно меняются. Также предметные компетентности касаются способности к организации безопасной и здоровьесберегающей образовательной среды, в том числе и инклюзивной. Поэтому будущие специалисты должны быть способными к созданию адекватной социально ориентированной инклюзивной среды. Именно в рамках профессиональной подготовки специалисты получают свой опыт создания социальной, инклюзивно сориентированной среды, которая начинается от микросреды, завершая макросредой, выходящей за рамки образовательного процесса.

Речь идет о формировании системы взаимозависимых сред / пространств с адекватным смысловым, целевым и технологическим обеспечением (система в системе, пространство в пространстве). Главное внимание должно аккумулироваться на проблемах не только содержательного и методического обеспечения основ инклюзивного образования, но и на формировании среды, базирующейся на философии и психологии «принятия другого» с присущими ему как приоритетами, так и проблемами развития, признания за ним права «быть самим собой», чувствовать себя значимым субъектом коллективной/групповой деятельности. В этом контексте актуализируется проблема готовности будущего специалиста инклюзивного образования к созданию инклюзивной среды не только в инклюзивном классе, но и более широкого, которое включает взаимодействие школьников, педагогического коллектива и родителей детей (и не только с психофизическими нарушениями). Результаты исследований свидетельствуют, что значительная часть проблем касается способности учащихся и их родителей к принятию «другого» ребенка в свою группу, способности выстраивать с ним адекватные отношения.

Также следует отметить, что проблемы профессиональной подготовки специалистов педагогической отрасли связаны также с достаточно аспектной и ситуативной реализацией сложившихся компетентностей на практике (обычно в рамках инклюзивного класса), недооценивая возможности непрерывной практики, в рамках которой студент имеет возможность приобщиться к различным формам работы в общественных организациях, реализовать широкую палитру возможностей волонтерской деятельности (Помощь родителям детей с психофизическими нарушениями, людям, имеющим проблемы с социальной адаптацией и др.).

На основе вышеупомянутого были выделены противоречия, работа над решением которых будет способствовать усилению интеграционных процессов в рамках указанной проблематики: а) между системой профессиональной подготовки специалиста и практикой его профессиональной деятельности; б) между образовательными стандартами специалистов специального и общего

среднего образования и низким уровнем интеграции теории и практики профессионального образования, а также уровнем сформированности образовательной среды, в условиях которой формируются необходимые интегральные и профессиональные компетентности; в) между актуальными потребностями создания условий для самоактуализации и самореализации личности каждого и уровнем сформированности социальной среды, ее инклюзивного, адаптивного потенциала; г) между доминантой теоретических знаний будущих специалистов по созданию инклюзивной среды в образовательных учреждениях, социуме в целом и владение эффективными практиками их реализации, опытом создания адекватной социально, инклюзивно сориентированной среды.

Итак, проблемы развития социально, личностно сориентированного, инклюзивного общества особенно актуальны для институтов, которые готовят специалистов, которые на профессиональном уровне призваны способствовать социализации личности, начиная от раннего детства, завершая трудностями социализации пожилых людей. При этом особое внимание уделяется лицам, имеющим дополнительные проблемы социализации из-за особых образовательных потребностей.

Исходя из указанных позиций и противоречий, основная стратегия заключается в разработке концепции, теоретического обоснования системы профессиональной подготовки таких специалистов, как: коррекционные и социальные педагоги, психологи, учителя начальных классов, на основе формирования адекватной личностно сориентированной, социально адаптивной инклюзивной среды, которая бы служила платформой для интеграции теории и практики специального, инклюзивного образования, получения ценного опыта реализации задач социальной инклюзии в будущей социально-педагогической практике.

Обобщение собственных теоретических и экспериментальных исследований позволили выделить комплекс зависимостей, учет которых позволит оптимизировать указанные выше интеграционные процессы: а)

уровень способности к социальной инклюзии современного общества будет в значительной степени / напрямую зависеть от качества инклюзивного образования, в частности его способности к формированию целостного инклюзивного образовательного пространства региона, взаимодействия учреждений профессионального образования со школой, другими социально ориентированными организациями; б) уровень профессиональных компетентностей будущего специалистов специального образования, психологии и социальной работы будет напрямую зависеть от качества образовательной среды, уровня ее сформированности по критериям личностной ориентированности и социальной инклюзии; в) уровень сформированности позитивной образовательной среды напрямую скажется на способности будущего специалиста формировать свое жизненное пространство и среду в рамках реализации будущей профессиональных функций; г) качество образовательной среды по критериям социальной инклюзии будет напрямую зависеть от того, насколько оно станет предметом системного теоретического и целенаправленного исследования и целенаправленного формирования; д) уровень социальной активности будущих специалистов специального образования будет значительно выше при условии предоставления им возможности для самореализации в системе непрерывной практики через участие в различных неформальных объединениях, общественных организациях, волонтерской деятельности.

Исходя из вышеизложенного, в системе профессиональной подготовки специалистов по инклюзивному образованию необходимо обоснование теоретико-практического подхода к модификации системы профессиональной подготовки будущих специалистов для специального и инклюзивного образования на основе создания адекватной инклюзивной среды, а также овладения инновационными практиками, опытом создания среды на основе принципов социальной инклюзии.

Инструментально-технологической составляющей реализации этого подхода является: а) разработка концепции модернизации профессиональной

подготовки специалистов на основе создания инклюзивно сориентированной образовательной, социальной среды; б) формирование комплекса критериев, параметров и диагностического инструментария оценивания качества образовательной, социальной среды, их инклюзивного потенциала; в) разработка рекомендации для обновления образовательных программ с учетом обеспечения практикоориентированности учебного процесса; г) обновление программы учебных практик, в которых необходимо предусмотреть задачи оптимизации образовательной, социальной среды на основе принципов социальной инклюзии; д) обеспечение возможности волонтерской деятельности, участия в общественных организациях по усилению инклюзивного компонента в реализации профессиональных функций.

При этом следует подчеркнуть практическую ценность указанного подхода не только для повышения эффективности системы профессионального образования специалистов, но и для общества, которая заключается в разработке практического инструментария повышения уровня социальной инклюзии не только в образовательных учреждениях, а и в регионе через: а) повышение уровня толерантности отношений между учениками общеобразовательной школы и детьми с особыми образовательными потребностями, педагогами и учениками, родителями учеников инклюзивного класса; б) повышение толерантности взаимоотношений людей с различными образовательными, профессиональными возможностями и эффективности межличностного взаимодействия в рамках образовательной, профессиональной, социальной группы; в) понижение уровня агрессивности в структуре социальных взаимоотношений, соответственно, уровня тревожности людей, нуждающихся в особых условиях для обучения, профессиональной деятельности.

В рамках системы инклюзивного образования и профессиональной деятельности специалистов также выстраивается своеобразная архитектура взаимозависимых сред / пространств, включающая: а) специальное формирование инклюзивного учебного, лично, социально, сориентированной среды группы, которое служит основой профессиональной,

личностной самореализации каждого студента и соответствует критериям социальной инклюзии; б) специальное формирование социально ориентированного социального пространства факультета, профессиональное направление которого связано со специальным, инклюзивным образованием, отраслью поведенческих наук; в) формирование социально ориентированной среды в школах с инклюзивными классами, ячейках предоставления социальной помощи людям из ООП; г) формирование социально ориентированной инклюзивной среды региона через приобщение к общественным акциям, волонтерской деятельности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Процесс обеспечения взаимозависимости развития профессионального инклюзивного образования и инклюзивной социальной среды является сложным и полифункциональным, он в значительной степени зависит от модернизации концепции и программы профессиональной подготовки специалистов указанной сферы. Ввиду инновационных образовательных стандартов усиленного внимания требует формирование их способности к созданию адекватной социально ориентированной инклюзивной среды в образовательном учреждении любого уровня и типа, как и за его пределами. Это возможно не только через обновление содержания и технологий учебной деятельности, но и создание инклюзивной среды в рамках образовательной системы ЗВО, сотрудничества с социальными институтами региона.

Реагируя на вызовы времени, учитывая сверхсложные реалии жизни страны, трудно переоценить значение перспектив дальнейших исследований, связанных с формированием интегрированной социальной среды на основе базовых инклюзивных ценностей, объединения всех социальных институтов в поисках оптимальных форм конструктивного сотрудничества для обеспечения социального единства и защищенности всех и каждого, объединения вокруг наиболее актуальных проблем защиты государственности, социальных свобод человека.

## **Литература:**

1. Антонова, О.Г. Социальные функции высшего образования в контексте новой образовательной парадигмы // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2018. – № 2. – С.89-97.

2. Данилова, О.В. К вопросу о психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – № 3 (27). – С. 62-67.

3. Менг, Т.В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №3. – С.70-83.

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРАКТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ**

***Гумеров А.З.***

*канд.техн.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

***Магизов Р.Р.***

*канд.юрид.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

***Гумеров Р.А.***

*студент 4 курса*

*Набережночелнинский институт*

*Аннотация:* В статье анализируется идея инклюзивного образования как практического компонента социальной справедливости. Развитие инклюзивного образования предполагает изменение образовательной парадигмы. Инклюзия строится на принципе доступности образования для всех учащихся, находящихся в сложных жизненных ситуациях, а не только для людей с инвалидностью. Инклюзивное образование – это переход от теории постулатов, правил, моделей, касающихся исключительно лиц с ограниченными возможностями здоровья, к образовательной системе, которая включает детей с особыми образовательными потребностями. Это является значительным сдвигом в сфере образования к комплексному, целостному подходу, основанному на интересах ребенка (ученика).

Подобный подход требует создания и реализации концепции социальной справедливости и преодоления дискриминации в различных ее формах, разработки стратегии подготовки и повышения квалификации педагогов и административных работников, открытия централизованных ресурсных центров и социально ориентированных программ, привлечения родителей как субъектов общества, развития мультимедийного сотрудничества и взаимодействия всех заинтересованных сторон на локальном уровне, управления на уровне учебного заведения, планирования образования для всех, глобального партнерства, решения проблем раннего вмешательства.

Важность инклюзивного обучения несомненна, и касается она как детей, нормально развивающихся, так и детей с особыми потребностями. Первые при включении в процесс обучения убеждаются в этом, что есть и другие дети, не такие, как они сами, но к которым нужно относиться как к себе, и принимать этих детей такими какими они есть; другие, то есть аномальные дети, будучи принятыми, невольно оказываются более социализированными и интегрированными в социум. Однако, реальные результаты интеграции (в виде

терпимого взаимодействия и принятия других какими они являются) проявляются медленно, и предусматривают достаточную продвинутость в готовности родителей детей с нормальным психическим развитием к тому, чтобы их дети могли обучаться совместно с детьми, нуждающимися в особом отношении.

Тенденция конструктивного переосмысления накопленного в России опыта во многом связана и с преодолением еще недавно культивируемого нами негативистского подхода к мировому опыту воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Поскольку нахождение баланса этих подходов в теории и практике будет способствовать определению приемлемых путей в реализации инклюзивного образования в нашем государстве.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование; интеграция; толерантность; социальная справедливость; ребенок с особыми образовательными потребностями.

## **INCLUSIVE EDUCATION AS A PRACTICAL CONCEPT OF SOCIAL JUSTICE**

***Gumerov A.Z.***

*Ph.D in Technical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Magizov R.R.***

*PhD in Law, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Gumerov R.A.***

*student is in 4th grade*

*Abstract:* The article analyzes the idea of inclusive education as a practical component of social justice. The development of inclusive education involves a change in the educational paradigm. Inclusion is based on the principle of access to education for all students in difficult life situations, not just for people with disabilities. Inclusive education is a transition from the theory of postulates, rules, models that apply exclusively to people with disabilities, to an education system that includes children with special educational needs. This is a significant shift in education towards a comprehensive, holistic approach based on the interests of the child (student). Such an approach requires the creation and implementation of the concept of social justice and overcoming discrimination in its various forms, developing a strategy for training and retraining of teachers and administrative staff, opening centralized resource centers and socially oriented programs, involving parents as actors, developing multidisciplinary cooperation and interaction all stakeholders at the local level, governance at the level of the educational institution, education planning for all, global partnership, addressing early intervention. The importance of inclusive education is unquestionable, and it applies to both normally developing children and children with special needs. The first to be included in the learning process are convinced that there are other children, not like themselves, but who need to be treated as themselves and accept these children as they are; others, i.e. abnormal children, when accepted, involuntarily become more socialized and integrated into society. However, the real results of integration (in the form of tolerant interaction and acceptance of others as they are) are slow, and provide sufficient progress in the readiness of parents of children with normal mental development to allow their children to learn with children in need. The tendency to constructively rethink the experience gained in Russia is largely related to overcoming the negativist approach to the world experience of raising children with special educational needs, which we have recently cultivated. Because finding a balance of

these approaches in theory and practice will help identify acceptable ways to implement inclusive education in our country.

*Key words:* inclusive education; integration; tolerance; social justice; a child with special educational need

В современном обществе толерантность как психологическое явление может возникнуть только при условии осознания людьми важности и необходимости равенства всех граждан страны в реализации собственных прав и потребностей. Это должно побудить людей понять важность внедрения инклюзивного образования. Однако, подход к этому вопросу должен быть достаточно взвешенным, то есть недопустимым пренебрежение уже существующими коррекционными учреждениями. Осмотрительные решения без обоснованного прогноза их последствий являются некорректными.

В России пока нет единодушного видения того, в каких формах на практике должно осуществляться инклюзивное обучение. Что касается конечной цели интеграции детей с особыми образовательными потребностями, то эта цель одобрительно воспринимается подавляющим большинством граждан, поскольку подобные действия, способны преодолеть барьер, который существует между общей и специальной образовательными системами. Однако, возникает вопрос: будет ли означать стремление преодоления барьера между образовательными системами преследования слияния образовательных систем или даже – отмены специального образования? Мы считаем, что специальное образование должно сохраниться, хотя бы в случаях, когда ребенок имеет существенные поведенческие, моторные, интеллектуальные и другие нарушения, требующие именно образовательного вмешательства и подхода со стороны специального образования. Поскольку, у детей с особыми образовательными потребностями восприятие и усвоение учебного материала может потребовать методов специальных (коррекционных) учреждений.

По проблемам инклюзивного образования по состоянию на сегодня наработан большой объем материала, составляющий и специальные учебники и

пособия, имеющиеся международные нормативные акты, которые могут быть ориентирами при создании национальных законодательно-нормативных актов [2], также зарубежные исследователи этой проблемы обобщают уже более чем 50-летний опыт внедрения инклюзивного образования [4], вместе с тем, проблемы общественного восприятия идеи инклюзивного образования в свете демократизации общественных заведений требуют детального рассмотрения.

Целью статьи является анализ и характеристика общественного восприятия идеи инклюзивного образования в свете демократизации общественных учреждений.

Анализируя основы инклюзивного образования, стоит признать, что сегодня нет альтернативы инклюзивному обучению, и в этом контексте людям надо с уважением и толерантностью относиться к другим. Современные социально-политические процессы, дополнительно актуализировали проблему терпимого отношения к людям с инвалидностью. Это объясняется тем, что, с одной стороны, сегодня приоритетом государства являются идеи реального гуманизма над абстрактным, а с другой стороны, условия начального этапа становления рынка далеки от условий, которые бы создавали атмосферу терпимости в обществе. Острота этой ситуации усиливается тем, что, по сути, истинные гуманистические декларации о самоценности любой человеческой личности, о культивировании толерантного отношения общества к людям с инвалидностью вступают в противоречие с реальным положением вещей. В случае, когда лозунги деклараций не получают практического воплощения, происходит дискредитация важных идей. Мы часто слышим тезис о равенстве всех людей. Однако, ни по состоянию здоровья, ни по уровню интеллекта, ни по возможностям, люди не равны. То есть, подчеркивая равенство, мы говорим о равноправии всех людей перед законом.

Люди, социализируясь, невольно берут на себя обязательства выстраивать взаимоотношения с детьми с особыми образовательными потребностями на основе толерантности. Современное образование делает первые шаги в области инклюзии – включенного обучения, и пока говорить об успехах

преждевременно. Впрочем, результаты деятельности зарубежных коллег в области инклюзивного образования также нельзя признать исключительно положительными, несмотря на большой опыт совместного обучения детей «обычных» с детьми, нуждающимися в особых образовательных технологиях. Идея инклюзивного обучения родилась из насущной потребности обеспечить возможность детям с особыми образовательными потребностями интегрироваться в социум. Например, в специальных школах учащимся создают условия для оптимального психического развития с учетом их потенциальных возможностей. Но учась в специальной школе, дети после ее окончания проявляют острую социальную неприспособленность.

Первые попытки преодолеть эту неприспособленность вызвали потребность внедрения инклюзивной формы обучения. Как и все новое, инклюзивное обучение в российском образовании связано с объективными и субъективными проблемами, создающими реальные барьеры для реализации такой формы образования. Инклюзивное обучение требует также обеспечения учебных заведений профессионально грамотными специалистами-дефектологами, способными одинаково успешно вести процесс обучения нормально развивающихся детей и детей с особыми потребностями [5, с. 1563]. Таких специалистов у нас сейчас нет, как нет их и в зарубежных школах, а это вызывает опасность игнорирования особых образовательных потребностей детей, обучение которых может свестись к их формальной инклюзии в структуре массового учебного заведения.

Чтобы понять сложность практического воплощения инклюзии и всю глубину противоречий, которые возникают на путях решения реальных задач инклюзии, уместным является выражение по актуальному вопросу: «человек чувствует потребность в Боге, но не видит в себе места для Бога». То есть, можно утверждать, что человек чувствует потребность жить в согласии с моральным императивом, который предусматривает равенство в правах всех людей, в частности на получение образования и недискриминационное отношение к себе в обществе.

Анализируя место и роль инклюзии, стоит сказать, что пока еще не выработаны альтернативы инклюзивному образованию, а потому мы должны признать, что инклюзия способствует развитию социального взаимодействия детей.

Понятие инклюзивного образования достаточно широкое и используется в отношении групп детей, относящихся к категории «лиц с особыми потребностями» («с ограниченными возможностями здоровья», «с отклонениями в развитии»), то есть лиц с физическими и/или умственными нарушениями, а также мигрантов, представителей национальных меньшинств и некоторых других групп [1, с. 56]. Подходы к обучению людей с инвалидностью носят коррекционный характер, реализованный преимущественно путем создания дифференцированных образовательных структур, специальных учреждений и специальных методов. Концепция инклюзивного образования, предложенная ЮНЕСКО, постоянно развивается в сторону идеи о том, что все дети и молодые люди должны иметь равные условия для обучения и возможности в учебных заведениях разного типа, независимо от их социокультурного положения, познавательных интересов и способностей. По мнению координатора Международного бюро образования (МБП) ЮНЕСКО Ренато Оперти (Renato Operti) необходимо сосредоточиться на успешной интеграции путем генерирования условий инклюзии [6, с. 1582]. Это означает: 1) понимание различных подходов в образовании, заботу о реализации инклюзивного образования; 2) обеспечение реального равного доступа к учебным заведениям и освоение учебных дисциплин в тесном взаимодействии с различными социально-реабилитационными программами.

Тем не менее термин «инклюзивное образование» нельзя трактовать однозначно. Программные документы ЮНЕСКО определяют инклюзивность как «процесс обращения и реакции на различные потребности детей путем вовлечения их в учебный процесс, культурные и общественные мероприятия, а также уменьшения исключений в их обучении. Это требует значительных изменений и изменений в содержании, подходах, структурах и стратегиях с

общим видением, охватывающим детей соответствующей возрастной категории, и убеждением, что существующая модель отвечает за обучение всех детей без исключения» [2, с. 8].

Актуален вопрос о понимании масштабов инклюзии, основанной на содержании образования и школьной модели, которая одинакова для всех воспитанников независимо от их индивидуальных особенностей (ученики должны приспособиться к нормам, режиму и правилам системы образования), или, наоборот, она предусматривает концептуализацию и использование широкого спектра учебных моделей, отвечающих многообразию образовательных потребностей учащихся (система образования должна соответствовать ожиданиям и потребностям детей и молодежи).

С чисто педагогической точки зрения, инклюзивное образование предполагает учет психофизического своеобразия и уникальности каждого ребенка для того, чтобы обеспечить его реальными учебными возможностями на протяжении всей жизни. То есть, выбор педагогических подходов, инновационных методов положительно влияет на взаимопонимание и взаимоуважение учителя и ученика, а также на совместное создание условий достижения соответствующих учебных успехов всеми участниками образовательного процесса.

Однако целью инклюзивного образования является и поддержка детей, а также доступность обучения для всех, с целью включения всех детей в школьную систему и обеспечения их равными возможностями.

По словам ведущего специалиста по инклюзивному образованию ЮНЕСКО Жилы Ван ден Брюля, инклюзия влечет за собой изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях и включает использование различных вариантов, а не только одной модели [4, с. 147]. Проблема не в том, как интегрировать отдельных детей в основную систему образования, а в том, как преобразовать всю систему образования, чтобы она на основе принципа дифференциации отвечала различным потребностям всех учащихся.

Развитие инклюзивного образования предполагает изменение образовательной парадигмы. Инклюзия строится на принципе доступности образования для всех учащихся, находящихся в сложных жизненных ситуациях, а не только для людей с инвалидностью. Инклюзивное образование – это переход от теории постулатов, правил, моделей, касающихся исключительно лиц с ограниченными возможностями здоровья, к образовательной системе, которая включает детей с особыми образовательными потребностями. Это является значительным сдвигом в сфере образования к комплексному, целостному подходу, основанному на интересах ребенка (ученика).

Подобный подход требует создания и реализации концепции социальной справедливости и преодоления дискриминации в различных ее формах, разработки стратегии подготовки и повышения квалификации педагогов и административных работников, открытия централизованных ресурсных центров и социально ориентированных программ, привлечения родителей как субъектов общества, развития мультимедийного сотрудничества и взаимодействия всех заинтересованных сторон на локальном уровне, управления на уровне учебного заведения, планирования образования для всех, глобального партнерства, решения проблем раннего вмешательства.

Важность инклюзивного обучения несомненна, и касается она как детей, нормально развивающихся, так и детей с особыми потребностями. Первые при включении в процесс обучения убеждаются в этом, что есть и другие дети, не такие, как они сами, но к которым нужно относиться как к себе, и принимать этих детей такими какими они есть; другие, то есть аномальные дети, будучи принятыми, невольно оказываются более социализированными и интегрированными в социум. Однако, реальные результаты интеграции (в виде терпимого взаимодействия и принятия других какими они являются) проявляются медленно, и предусматривают достаточную продвинутость в готовности родителей детей с нормальным психическим развитием к тому, чтобы их дети могли обучаться совместно с детьми, нуждающимися в особом отношении.

Тенденция конструктивного переосмысления накопленного в России опыта во многом связана и с преодолением еще недавно культивируемого нами негативистского подхода к мировому опыту воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Поскольку нахождение баланса этих подходов в теории и практике будет способствовать определению приемлемых путей в реализации инклюзивного образования в нашем государстве.

### **Литература:**

1. Левшунова, Ж.А. Инклюзивное образование: учеб. пособие / Ж.А. Левшунова, Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – 114 с.
2. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями, принятая Всемирной Конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. – Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. – 18 с.
3. Специальная педагогика / ред. Н. Назаровой. – 2-е изд. – М.: Академия, 2001. – 400 с.
4. Barani, F., Wan Y. Critical Theories and Polyphony: Towards a Great Global Dialogue // International Journal of Inclusive Education. – 2012. – P. 143-150.
5. Finn, R. How pedagogical diversity can afford parallaxes of competence: towards more inherently inclusive school // International Journal of Inclusive Education. – 2021. – № 25:14. – P. 1559-1576.
6. Garzón Díaz K.D.R., Goodley D. Teaching disability: strategies for the reconstitution of disability knowledge // International Journal of Inclusive Education. – 2021. – № 25:14. – P. 1577-1596.

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ**

**Гусев В.Л.**

*канд. филос. наук.*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Магизов Р.Р.**

*канд. юрид. наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Гусев М.В.**

*студент 4 курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* В статье проведен анализ состояния инклюзивного образования в России. Определены факторы, которые препятствуют внедрению и развитию инклюзивного образования. Сформулирован комплекс взаимосвязанных экономических и организационных рычагов макро-, мезо-, микроуровней, направленных на активизацию развития инклюзивного образования в России.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети-инвалиды, экономические и организационные рычаги влияния, макро-, мезо-, микроуровни, активизация развития.

# INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA: PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM

**Gusev V.L.**

*PhD in Philosoph*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

**Magizov R.R.**

*PhD in Law, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

**Gusev M.V.**

*student is in 4th grade*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article analyzes the state of inclusive education in Russia. The factors that hinder the implementation and development of inclusive education. Formulate a set of inter-related economic and administrative levers of macro-, meso-, micro-, aimed at boosting the development of inclusive education in Russia.

*Key words:* inclusive education, children with disabilities, economic and institutional leverage, macro-, meso-, micro-level, intensification of development.

Развитие современного общества и процессы интеграции остро ставят вопрос обеспечения социальной защиты граждан страны, и особенно тех, кто нуждается в нем больше всего, в частности, это дети с особыми образовательными потребностями. Актуальность проблемы инклюзивного образования связана прежде всего, с тем, что численность детей, нуждающихся

в коррекционном обучении, неуклонно растет. На сегодня детей, нуждающихся в коррекции физического и (или) умственного развития, в России более 1 млн., что составляет 12% от общей численности детей в стране. При этом инклюзивным образованием охвачено 5,0% детей с инвалидностью: по состоянию на 1.04.2024 г. дошкольные учебные заведения посещали 7 950 детей-инвалидов; в учебных заведениях для получения полного общего среднего образования обучались 41 557 детей, нуждающихся в коррекции физического и(или) умственного развития. Таким образом, 95,0% детей с инвалидностью учатся в условиях специальных учебных заведений, или не получают образование вообще. Поэтому поиск подходов к активизации развития инклюзивного образования является важным государственным вопросом.

В течение последнего десятилетия отечественные ученые посвящают свои труды исследованиям проблемы привлечения лиц с особыми потребностями к обучению в образовательных учреждениях, их реабилитации и социализации к общественным нормам.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Вместе с тем, несмотря на важность и актуальность инклюзивного образования, ученые констатируют серьезные проблемы в его научной разработке и практической реализации. Данные обстоятельства определили актуальность темы исследования и необходимость поиска экономико-организационных рычагов влияния на активизацию развития инклюзивного образования в России.

Цель статьи заключается в раскрытии особенностей развития инклюзивного образования и поиске экономико-организационных рычагов его активизации.

Инклюзивная практика реализует доступ к получению образования в общеобразовательном учреждении по месту жительства и создание необходимых условий для успешного обучения для всех без исключения детей, независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей.

Инклюзия (от англ. inclusion – включение) – процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и прежде всего, имеющих трудности в физическом развитии. Он предусматривает разработку и применение таких конкретных решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в академической и общественной жизни. Термин «инклюзия» отличается от терминов «интеграция» и «сегрегация». При включении все заинтересованные стороны должны активно участвовать для получения желаемого результата.

По определению «инклюзивное образование – это система образовательных услуг, основанная на принципе обеспечения основного права детей на образование и права обучаться по месту жительства, предусматривающая обучение ребенка с особыми образовательными потребностями, в частности, ребенка с особенностями психофизического развития, в условиях общеобразовательного учреждения» [1]. На наш взгляд, это определение в полной мере касается и процесса обучения таких детей в дошкольных, профессионально-технических учебных заведениях, а также внешкольного образования.

Международные стандарты в области прав человека основываются на идее участия каждого лица в общественной жизни на принципах равенства и без дискриминации. Распространение в России процесса инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями физического и (или) психического здоровья является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полной реализации прав детей с особыми потребностями на качественное образование.

Обобщение развития взглядов на проблему инклюзивного образования свидетельствует о том, что в разные времена она представала перед обществом с разной остротой и в той или иной степени решалась разными методами в зависимости от политического устройства, экономического положения и идеологии государства.

Так, в первые годы после Великой Отечественной войны, когда численность населения в России резко снизилась, а доля инвалидов была достаточно высокой, их воспринимали как полноценных членов общества, дети-инвалиды имели возможность учиться вместе со здоровыми детьми. В то же время особых инструментов государственного влияния на создание условий для получения образования именно лиц с ограниченными физическими возможностями в исследуемом периоде не применялось [2].

Дальнейшая государственная политика в отношении обучения детей-инвалидов отдельно от здоровых, создания домов-интернатов, изолированных от общества, специализированных производств для организации труда инвалидов сформировали в середине 60-х годов отношение к инвалидам как к изгнанникам. Не имея возможности участвовать в общественном производстве, содержать себя и свою семью, получить достаточный уровень образования, социальный слой граждан, «осужденных» к инвалидности, стал обузой для общества, а сами инвалиды оказались в сложных медицинских, социальных и экономических условиях [2].

Сейчас происходит смещение акцентов социальной политики государства в отношении инвалидов в сторону формирования общественного сознания относительно восприятия их как равных членов общества и необходимости создания для этих граждан условий для полноценной жизни, в том числе получения образования.

Реальность такова, что у детей, окончивших школу-интернат или обучающихся на дому, очень серьезные проблемы с социализацией. Нередко они не уверены в себе, несамостоятельны, у них отсутствуют социальные компетенции, им сложно реализовать себя, получить высшее или специальное образование, трудоустроиться и тому подобное. Зато инклюзия предполагает, что ребенок с раннего возраста находится в социуме, учится выживать. У детей есть возможности для налаживания дружеских отношений со здоровыми ровесниками и участия в общественной жизни. С другой стороны, здоровые дети, которые учатся с первого класса с детьми с особыми потребностями, во

взрослом возрасте по-другому относятся к людям с ограниченными физическими возможностями: уже не с жалостью или презрением, а наравне, учатся естественно воспринимать и толерантно относиться к человеческим различиям, налаживать и поддерживать дружеские отношения с людьми, которые отличаются от них.

Анализ зарубежного опыта внедрения интегрированного и инклюзивного обучения детей с инвалидностью доказывает, что ведущая роль в этом процессе принадлежит государству, при этом политика государства в отношении лиц с инвалидностью строится на равноправии и гарантиях специальных прав для обеспечения их жизнедеятельности [1-6].

Исходя из исключительной важности роли государства в развитии инклюзивного образования, подчеркнем, что препятствия макроуровня имеют наибольшее весомое значение в процессе торможения развития инклюзивного образования. Основными препятствиями этого уровня являются: несовершенство действующего законодательства в отношении детей с инвалидностью; несоответствие его международным нормам; отсутствие закона о специальном образовании, в котором бы четко определялись правовые основы института инклюзивного образования и принципы механизма создания экономических условий для реализации инклюзивных подходов к образованию лиц с особыми образовательными потребностями.

На мезоуровне основными препятствиями на пути развития инклюзии в образовании являются: наличие культурных стереотипов в отношении людей с инвалидностью; неготовность сложившейся системы образования соответствовать индивидуальным потребностям каждого ребенка; отсутствие специальных стандартов образования и вариативных программ для обучения лиц с особыми образовательными потребностями; отсутствие законодательно закрепленной возможности проводить обучение «особых» учащихся по индивидуальному плану, который позволяет использовать адаптированную к специальным образовательным потребностям того или иного ученика стандартную образовательную программу и реально, а не формально применять

в обучении личностно ориентированный подход; отсутствие программ по сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общем образовательном учреждении.

Препятствия микроуровня на пути развития инклюзивных подходов в образовании связаны с деятельностью конкретных организаций и специалистов, отдельных людей. Для инклюзивного образования это уровень психологического принятия преподавателями образовательных учреждений самой возможности совместного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, их профессиональные установки, стереотипы и действия в отношении учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Практика свидетельствует, что отсутствие в России условий для передвижения в общественном транспорте, въезда и выезда в жилые здания и учебные заведения инвалидов на колясках, нехватка специальных программ обучения, специального вспомогательного учебного оборудования, недостаточная численность специально подготовленных преподавателей препятствуют реализации лицами с инвалидностью конституционного права на получение образования.

Вынуждены констатировать, что на сегодня нет надлежащей системы учета детей с физическими и(или) умственными недостатками и детей с ограниченными возможностями по состоянию здоровья.

Профессиональное обучение для инвалидов – это повышение их социального статуса и возможность повышения уровня доходов, развитие навыков и умения работать. Для общества профессиональное обучение инвалидов – это снижение напряженности на рынке труда, повышение общественной производительности, решение социальных проблем инвалидов. Основная цель профессионального обучения инвалидов – интеграция их в общество. Однако в отношении лиц с инвалидностью нарушаются принципы доступности для каждого гражданина всех форм и типов образовательных услуг, предоставляемых государством; равенства условий каждого человека для

полной реализации его способностей, таланта, всестороннего развития, гуманизма, демократизма.

Реальностью является то, что отдельные категории лиц с инвалидностью имеют возможность получать образование только в условиях специальных учебных заведений. В то же время практика свидетельствует, что эти заведения не обеспечивают подготовки лиц с инвалидностью на уровне, который гарантировал бы им конкурентоспособность, а некоторые из них готовят специалистов, которые являются заранее невостребованными на рынке труда.

Основными факторами социального отторжения лиц с инвалидностью от сферы образования является недостаточное количество учебных мест, ограниченное квотой на поступление таких лиц в высшие учебные заведения; несовершенство законодательства в сфере образования, что обуславливает отсутствие механизмов развития и финансирования системы инклюзивного обучения; недостаточное материально-техническое и кадровое обеспечение образовательных учреждений (отсутствие специального вспомогательного учебного оборудования, специально разработанных учебных методик, отсутствие материального поощрения учителей и преподавателей – разработчиков соответствующего учебно-методического обеспечения; отсутствие у преподавателей специальной подготовки для работы с учениками и студентами-инвалидами); непригодность зданий учебных заведений для беспрепятственного доступа к ним учащихся и студентов с различными заболеваниями и патологиями. Так, для беспрепятственного доступа в помещения студентов с инвалидностью оборудовано пандусами 27,4% высших учебных заведений и только 8,4% учреждений профессионального образования.

Выводы. Построение эффективной системы инклюзивного образования возможно на основе взаимодействия различных факторов, прежде всего усиления финансирования образования, совершенствования его нормативно-правового обеспечения, улучшения методического и кадрового обеспечения инклюзивного образования. Наиболее существенными организационными и экономическими рычагами макро-, мезо - и макроуровней, способными

активизировать развитие инклюзивного образования, на наш взгляд, являются следующие (рис. 1).

Макроуровень	
Организационные рычаги	Экономические рычаги
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Внесение изменений в законы России «Об образовании»</li> <li>2. Развитие системы подготовки кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями.</li> <li>3. Культивирование в обществе позитивного мнения относительно инклюзивного образования путем привлечения к этому делу средств СМИ.</li> <li>4. Развитие безбарьерной социальной инфраструктуры.</li> <li>5. Включение курса из практики внедрения инклюзивной образования в России к программе повышения квалификации учителей.</li> <li>6. Сокращение численности детей в классах, где есть дети с особыми потребностями.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Увеличение финансирования развития материальной базы образовательных учреждений с целью преобразования их в доступную среду обучения.</li> <li>2. Использование экономических стимулов для поощрения педагогов к разработке специальной литературы, методического обеспечения для работы с детьми с особыми потребностями; сделать их доступными широкой учительской общественности.</li> </ol>
Мезоуровень	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Использование социально-психологических стимулов для педагогов и руководителей учебных заведений, которые успешно внедряют инклюзивное образование.</li> <li>2. Проведение психологических тренингов для учителей для уменьшения уровня опасений и неприятия изменений в образовательных учреждениях, которые будут связаны с внедрением инклюзии.</li> </ol>	<p>Использование финансово-экономических стимулов для поощрения учебных заведений до внедрения инклюзивного обучения.</p>
Микроуровень	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Применение новейших технологий обучения для детей с особыми потребностями.</li> <li>2. Информирование коллектива учебного заведения об успехах его работников в процессе внедрения инклюзивного образования.</li> </ol>	<p>Использование возможностей коллективно-договорного регулирования социально-трудовых отношений с целью создания материальных стимулов для педагогов, работающих с детьми с особыми потребностями</p>

Рис. 1. Организационные и экономические рычаги влияния на активизацию развития инклюзивного образования

По нашему мнению, законодательные нормы по обучению детей с особыми учебными потребностями целесообразно интегрировать в существующее образовательное законодательство.

Также нужно создать необходимые условия для полноценного обучения детей с особыми учебными потребностями в учебных заведениях, включая подготовку педагогических работников, предоставление индивидуальной поддержки в ходе получения образования с учетом потребностей ребенка, нозологии заболевания, получении и обработке информации для усвоения учебной программы, обеспечить им государственную поддержку.

Важным является формирование позитивного общественного мнения относительно инклюзивного образования путем привлечения к этому делу средств массовой информации, организации информационных кампаний, которые бы способствовали выполнению законов, направленных на получение образования детей с инвалидностью.

Отсутствие надлежащего финансирования образования в целом и инклюзивного в частности является существенным препятствием на пути его развития, поэтому необходимыми являются увеличение финансирования развития материальной базы образовательных учреждений с целью преобразования их в доступную среду обучения.

Отдельным экономическим рычагом активизации развития инклюзивного образования является использование экономических стимулов для поощрения педагогов к разработке специальной литературы, методических материалов, которые бы учитывали особые потребности учащихся с одинаковой нозологией, сделать их доступными широкой учительской общественности.

По нашему мнению, позиция и инициатива региональных органов власти (наряду с факторами макроэкономического влияния) сегодня существенно влияют на состояние развития инклюзивного образования. Местные органы самоуправления должны осознать важную роль образования в целом и инклюзивного в частности, быть заинтересованными в активной поддержке социально-экономического развития их территории, поисках источников для

стимулирования педагогического и научного творчества. Именно на уровне регионов может решаться немало вопросов, связанных с подъемом образования, стимулированием социально-экономических процессов.

Поэтому на региональном уровне целесообразно провести широкую просветительскую кампанию, которая бы позволила информировать общество о необходимости и важности инклюзии; проводить специальную работу для формирования в обществе толерантности по отношению к детям с особыми потребностями.

На микроэкономическом уровне происходит реализация определенных государством и региональными органами власти подходов к содействию развитию инклюзивного образования. Здесь важными рычагами является использование возможностей коллективно-договорного регулирования социально-трудовых отношений с целью создания материальных стимулов для педагогов, работающих с детьми с особыми потребностями; применение новейших технологий обучения для детей с особыми потребностями; информирование коллектива учебного заведения об успехах его работников в процессе внедрения инклюзивного образования.

### **Литература:**

1. Бегидов, М.В. Социальная защита инвалидов: учебное пособие для вузов / М.В. Бегидов, Т.П. Бегидова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 98 с.

2. Дубров, А.А. Концептуальные основы инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 3. – С. 24-28.

3. Жуков В.А. Политика государства в аспекте реализации социальной защиты и социальных гарантий социально уязвимых слоев и групп населения / В.А. Жуков, Ю.Н. Учайкин, С.Н. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/politika-gosudarstva-v-aspekte-realizatsii-sotsialnoy-zaschity-i-sotsialnyh-garantiy-sotsialno-uyazvimykh-sloev-i-grupp-naseleniya>

4. Кураева, Л.Н. Практика интеграции инвалидов с ментальными нарушениями в трудовую среду / Л.Н. Кураева, Ф.И. Мирзабалаева // Экономика труда. – 2022. – №1. – С.179-194.

5. Левшунова, Ж.А. Инклюзивное образование: учеб. пособие / Ж.А. Левшунова, Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – 114 с.

6. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов: методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов) / авторы-сост.: Л. М. Беткер, М.И. Еременко, Н.В. Лопаткина – Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2016.– 90 с.

## **СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМА**

*Гусев В.Л.*

*канд. филос. наук.*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Савицкая Н.Н.*

*преподаватель*

*Инженерно-экономический колледж*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Савицкий С.К.**

*канд.пед.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Гусев М.В.**

*студент 4 курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Савицкая Д.С.**

*студентка 2 курса*

*ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский*

*политехнический университет Петра Великого*

*(Санкт-Петербург, Россия)*

*Аннотация:* В статье обоснована система социально-психологической реабилитации детей и молодежи с особыми образовательными потребностями средствами инклюзивного туризма, имеющая определенные признаки и структуру, а ее функционирование при условии уместного технологического обеспечения гарантирует достижение цели, заключающейся в создании условий для восстановления психо-эмоционального состояния и социального статуса в сочетании с саморазвитием, самореализацией и самовоспитанием. Методологическими подходами проведенного исследования являются системно-структурный анализ и комплексный подход, основанный на сочетании достижений социальной, медицинской и психологической наук, лечебно-восстановительных мероприятий с коррекционно-педагогическим и социально-психологическим воспитанием и обучением, направленный на реабилитацию и реинтеграцию детей, имеющих либо ограничения здоровья, либо психоэмоциональные поведенческие девиации. В то же время система

социально-психологической реабилитации детей и молодежи с инвалидностью средствами инклюзивного туризма является сложной открытой саморазвивающейся системой, структурные элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены различными типами детерминированных связей.

*Ключевые слова:* социально-психологическая реабилитация, инклюзивный туризм, дети и молодежь, особые образовательные потребности.

## **THE SYSTEM OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN AND YOUTH WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE TOURISM**

***Gusev V.L.***

*PhD in Philosoph*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Savitskaya N.N.***

*teacher*

*Engineering and Economics College*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Savitsky S.K.***

*PhD in Pedagogical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Gusev M.V.***

*student is in 4th grade*

*Naberezhnye Chelny Institute  
Kazan (Volga) Federal University  
(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Savitskaya D.S.***

*2nd year student*

*FGAOU VO Peter the Great St. Petersburg*

*Polytechnic University*

*(Saint Petersburg, Russia)*

*Abstract:* The article substantiates the system of socio-psychological rehabilitation of children and youth with special educational needs by means of inclusive tourism, which has certain features and structure, and its functioning, provided appropriate technological support, guarantees the achievement of the goal of creating conditions for the restoration of psycho-emotional state and social status in combination with self-development, self-realization and self-education. The methodological approaches of the conducted research are a systemic structural analysis and an integrated approach based on a combination of achievements of social, medical and psychological sciences, therapeutic and rehabilitation measures with correctional, pedagogical and socio-psychological education and training aimed at the rehabilitation and reintegration of children with either health limitations or psychoemotional behavioral deviations. At the same time, the system of socio-psychological rehabilitation of children and youth with disabilities by means of inclusive tourism is a complex open self-developing system, the structural elements of which are interconnected and mutually conditioned by various types of deterministic relationships.

*Key words:* socio-psychological rehabilitation, inclusive tourism, children and youth, special educational needs.

Интеграция детей и молодежи с ООП в общество является крайне актуальной и чрезвычайно важной. Предметом нашего наблюдения является

функционирование подрастающего поколения в своей жизнедеятельности, в семье, за ее пределами, учебе, отдыхе, в том или ином социальном окружении. Система социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов, ориентированных на реализацию определенных реабилитационных целей и выделение которых заложено в понятии «социально-психологическая реабилитация» и «содержании и направленности технологии» инклюзивного туризма»: анализ диагностической информации о ребенке и оценку его реабилитационного потенциала; прогнозирование и разработка индивидуальных программ реабилитации; качественный характер реализации коррекционно-развивающих и реабилитационных программ, требующих участия в их реализации семьи, специалистов междисциплинарной команды; учет оздоровительного воздействия природы, эстетическое и культурное развитие; мониторинг качества оказанных воздействий и оценку эффективности реабилитации. Каждый из отдельных компонентов системы не даст желаемого результата, его эффективность может повыситься только при условии взаимосвязи и согласованных действий всех участников реабилитационного процесса, в частности семьи.

По мнению исследователей, формирование системы реабилитации лиц с ограниченными возможностями – это достаточно сложный процесс, который требует научно обоснованных систем, форм, методов и средств воздействия на человека, имеющего инвалидность, с целью его самоопределения на основе учета собственных возможностей, предоставления психологической поддержки и дальнейшей интеграции в общество [7].

В этом контексте социально-психологическая реабилитация является динамической системой взаимосвязанных психологических и социальных компонентов, направленной не только на восстановление и сохранение здоровья, но и на, возможно, более полное восстановление (сохранение) личности и социального статуса ребенка с ООП. Такая система должна обеспечить комплекс мероприятий – от установления инвалидности до прогнозирования течения

болезни, определения методов реабилитации и тому подобное. В то же время для разработки системы необходимо учитывать следующее:

- достигнут уровень развития отечественной системы социальной работы с детьми и молодежью, а также психологической науки;
- международные исследования и наработки в этой сфере;
- вариативность в рамках инновационной модели форм и содержания помощи детям и их родителям, обусловленную индивидуальными особенностями и потребностями;
- отказ от патернализма, формирующего потребительскую роль уязвимых категорий населения;
- переход на уровень социальной мобильности за счет целенаправленного формирования навыков жизненной компетентности;
- создание специальных условий (программно-методических, кадровых, организационных, материально-технических и т.п.);
- оптимальное соотношение образовательного и реабилитационного процессов;
- комплексный подход к социально-психологической реабилитации в единстве медицинской, социокультурной, спортивно-оздоровительной, семейной реабилитации и др.;
- междисциплинарный подход и межведомственное сотрудничество в внедрении и реализации системы.

Среди зарубежных исследователей основоположниками инклюзивного туризма являются Скот Райн и автор книг «Accessible Tourism: Concepts and Issues (Aspects of Tourism)» («Доступный туризм: концепции и проблемы (аспекты туризма)») и «Best practice in accessible tourism: Inclusion, Disability, Ageing Population and Tourism» «Передовой опыт недоступного туризма: инклюзия, инвалидность, старение населения и туризм» Д. Бухалис. Развитие инклюзивного туризма в России раскрыли И.В. Лифанова, А.В. Быстрикина, Г.Р. Сахибадаева, Е.И. Холостова, А. Богатырева, Ю.С. Константинов, А.Г. Маслов, З. Гельман, Е.А. Ходаренко, А.В. Дроздов, И.В. Романов и др.

Цель статьи – обосновать систему социально-психологической реабилитации детей и молодежи с особыми образовательными потребностями средствами инклюзивного туризма.

Системно-структурный анализ позволяет обосновать систему социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма. Комплексный подход, основанный на сочетании достижений социальной, медицинской и психологической наук, лечебно-восстановительных мероприятий с коррекционно-педагогическим и социально-психологическим воспитанием и обучением, направлен на реабилитацию и реинтеграцию детей, имеющих либо ограничения здоровья, либо психозэмоциональные поведенческие девиации.

Основными составляющими системы считаем целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, процессуальный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный, субъект-субъектный компоненты. Согласно такому подходу и специфике социально-психологической реабилитации детей и молодежи из ООП, определяем целевой (ценностный ориентир системы, цель, задачи, принципы), субъект-субъектный (4 субъекта социально-психологической реабилитации средствами инклюзивного туризма: ребенок и молодежь из ООП, родители; междисциплинарная команда специалистов, члены группы или класса ребенка), содержательно-технологический (содержание, направления, этапы реабилитационного процесса, уровни, технологии реабилитации – арт-терапия и природотерапия по видам), результативный (результат реабилитационного процесса и критерии и показатели по его оценке) компоненты системы социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма.

Изучение феномена социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма с точки зрения структурно-системного подхода предполагает раскрытие целевого компонента этого процесса.

Поддерживаем позицию Н. Коренева, В. Мартынюка, на основе которой выделяем ценностный ориентир системы через обоснование комплексного единства медицинского, психологического и социального составляющих во время реабилитации детей и молодежи из ООП.

Поскольку психофизиологические нарушения приводят к социальной дезадаптации, основная задача социально-психологической реабилитации – обеспечить человеку с инвалидностью психофизиологическое и социальное благополучие. Реабилитационные мероприятия, направленные на компенсацию нарушенных функций, представляют собой сложный комплекс медицинских (физиологических), психологических и социальных воздействий.

Проблема инвалидности имеет комплексный характер; к решению проблем, с ней связанных, привлекают врачей, педагогов, социальных педагогов, психологов, социальных работников. Важно объединять усилия этих специалистов и обосновывать интегрированные технологии поддержки такой категории, которые имеют лучший эффект, чем это можно достичь в пределах одной сферы или отрасли. Основная цель этих технологий – способствовать предупреждению социальной дезадаптации детей и молодежи с инвалидностью. Соответственно непрерывность и этапность реабилитационного процесса могут быть обеспечены только при функционировании единой системы «учреждение образования – инклюзивно-ресурсный центр – учреждение здравоохранения – реабилитационный центр» с привлечением местных органов социальной защиты, медицинских учреждений и общественных организаций.

Отметим, что инвалидность у детей является более тяжелым явлением, чем у взрослых, поскольку у детей она накладывается на развитие психики, приобретение навыков, усвоение знаний. Именно социально-психологическая реабилитация детей и молодежи с инвалидностью имеет конечной целью интеграцию их в социум, формирование их как полноценных и полноправных участников общественной жизни.

Закономерное следствие сложного лечения хронических болезней и тяжелых травм – возникновение выраженных нарушений состояния здоровья

индивида, обуславливающих ограничение жизнедеятельности и социальных функций соответствующего возраста [2].

Реабилитация детей с ООП по сравнению с реабилитацией взрослых имеет ряд особенностей:

- тесно связана с влиянием на ребенка социальных и педагогических факторов, по своей сути, является социально-психологической и психолого-педагогической реабилитацией;

- является долговременным, динамичным процессом, учитывающим закономерности психического развития ребенка;

- комплекс реабилитационных мероприятий преимущественно зависит от психического, в том числе личностного, развития ребенка с инвалидностью.

Понятие реабилитации детей основывается на решении проблем, связанных с проведением восстановительного лечения, которое в детском возрасте является основным, первичным в едином реабилитационном процессе, однако требует целенаправленных действий не только с позиций классификации болезней, но и с точки зрения трехмерной концепции оценки их последствий. Именно комплексный подход позволяет определить профилактические меры и меры восстановления или улучшения нарушенных функций, что в результате предупреждает инвалидизацию детей. Комплексность заключается в системной взаимосвязи медицинских, психологических и социальных компонентов (в виде тех или иных воздействий), направленных не только на восстановление (сохранение) личности, но и социального статуса ребенка и молодого человека с ООП.

Единство медицинских, психологических и социальных компонентов построено на следующих основах: 1) единство биологических и психосоциальных воздействий (при построении системы восстановления, компенсации); учет клинико-биологических и психологических факторов; 2) разносторонность («разноплановость») усилий для организации реабилитационной программы – учет различных сторон жизнедеятельности личности, влияние на ее различные аспекты (сенсорное развитие,

интеллектуальное, эмоциональное, физическое и др.); 3) апелляция к личности человека с инвалидностью, принцип «партнерства»: человека с инвалидностью включают в лечебно-восстановительный процесс, добиваясь активного ее участия в восстановлении нарушенных функций организма и социальных связей; 4) преемственность [5].

В этом контексте система оказания помощи должна стать сложной многоуровневой системой, которая учитывает вид нарушения, структурно-функциональную модель дефекта, характер взаимосвязей, индивидуальные особенности ребенка, особенности окружающей среды, включающей оптимально взаимосвязанные формы, методы и технологии психолого-педагогического и реабилитационного воздействия.

Итак, комплексный подход, основанный на сочетании достижений социальной, медицинской и психологической наук, лечебно-восстановительных мероприятий с коррекционно-педагогическим и социально-психологическим воспитанием и обучением. Этот подход направлен на реабилитацию и реинтеграцию детей с ограничениями здоровья или психоэмоциональными поведенческими отклонениями.

В соответствии с этим необходимо предусматривать реабилитационные мероприятия в рамках названных содержательных направлений.

При разработке целевого компонента мы исходили из понимания цели как идеального, сознательно планируемого результата социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма. Стратегия формирования цели социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма заключается в создании условий для восстановления психоэмоционального состояния и социального статуса вместе с саморазвитием, самореализацией и самовоспитанием. Конечной целью этого процесса должна быть трансформация детей и молодежи из ООП в субъектов как полноправных и активных участников общественной жизни, которые из категории социально уязвимых трансформируются в субъектов производственных отношений.

С учетом указанных аспектов и для достижения поставленной цели определены задачи, на решение которых направлена система социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма:

1) обеспечение наименьшего уровня ограничения жизнедеятельности и развития ребенка, что способствует овладению им комплексом социальных ролей и норм;

2) создание экспериментальной площадки по апробации инновационной модели, оптимизирующей образовательные, реабилитационные и рекреационные мероприятия инклюзивного туризма;

3) предоставление в соответствии с особыми потребностями качественных социальных услуг: социально-педагогических, социально-психологических, социально-медицинских, социально-правовых, социально-бытовых, рекреационных и т.д.;

4) формирование навыков жизненной компетентности: культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания, социально-бытовой ориентации, навыков пространственно-временной ориентации, коммуникативной деятельности, сознательной регуляции собственного поведения, сознательного формирования адекватных взаимоотношений с окружающей средой, качеств личностной самодеятельности;

5) обеспечение всесторонней помощи ребенку, в том числе во время обучения и воспитания, отдыха, оздоровления, профилактики вторичных деструкций и деформаций развития, комплексной реабилитации и т.д.;

6) предоставление родителям детей комплексной помощи, предусматривающей информирование о результатах развития ребенка и реализации его индивидуальной программы реабилитации, просвещения и консультирования по вопросам особенностей развития, воспитания, обучения, реабилитации;

7) организация интегрированного отдыха, культурно досуговой деятельности и оздоровления детей, в частности совместного отдыха родителей

и детей, одновременно с содействием интеграции и включения в социум ребенка и родителей.

Учитывая цель и задачи системы, процесс социально-психологической реабилитации средствами инклюзивного туризма призван обеспечивать следующие функции:

- образовательная – формирование интереса к знаниям, мотивации к учебной деятельности, самообразованию и саморазвитию;

- доступности – участие в создании безбарьерной среды, ее поддержка и совершенствование для обеспечения независимой жизни;

- экологическая – привлечение к благоустройству и озеленению, проведение различных акций экологического направления по сохранению природных богатств и формирование экологической культуры;

- профориентационная – формирование активной позиции как члена общества и субъекта производственных отношений; формирование системы профессиональных ценностей личности, развитие поддержки занятости, социального предпринимательства;

- социокультурная – привлечение к изучению и познанию отечественной и мировой культуры; внедрение форм и технологий социокультурной работы с привлечением к культурной жизни, знакомство с основами всех видов искусства (музыкального, театрального, художественного, литературного и др.); участие в охране объектов культурно-исторического наследия.

Принципы – основополагающие идеи, которые определяют пути реализации системы и организуют ее содержание, направления и формы. Принцип как специфическое умозаключение характеризует предмет, метод и основные теоретические основы, на которых строится та или та теория. Он устанавливает границы и основные подходы к верификации изучаемых явлений. Адекватное понимание сути процесса социально-психологической реабилитации средствами инклюзивного туризма во многом обусловлено обоснованной системой принципов. Прежде всего отметим, что принципы должны составлять систему, а не быть простым набором, в котором один

принцип предопределяется (верифицируется) другим. Такое требование обусловлено системностью природы социально-психологической реабилитации и практическими потребностями в ней.

Принципами системы социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма являются:

1) принцип гуманизации, который провозглашает идею самоценности человека и предполагает принятие ребенка таким, какой он есть, принятие его равным в правах и возможностях;

2) принцип индивидуальности реабилитационных мероприятий как учета индивидуальных особенностей ребенка с ООП, его возраста и состояния психического развития и социальной интегрированности;

3) принцип дифференцированного подхода при определении видов социально-психологической реабилитации и форм инклюзивного туризма в соответствии с нозологиями;

4) принцип комплексности – возможность осуществления одновременно образовательных, реабилитационных и рекреационных мероприятий в условиях инклюзивного туризма, а также комплексный характер реабилитационных мероприятий с учетом их медицинских, педагогических, психологических, профессиональных, социально-бытовых, технических аспектов;

5) принцип доступности и равных возможностей для реализации внутреннего потенциала как условие доступа к возможностям общества в сфере образования, культуры, духовной жизни и отдыха и т.д.;

6) принцип единства социальных, медицинских и психологических мероприятий;

7) принцип междисциплинарного подхода, основанного на координации работы специалистов различного профиля (психологов, социальных работников, педагогов, врачей, реабилитологов, краеведов, родителей и др.);

8) принцип привлечения родителей к реабилитационной деятельности;

9) принцип новизны и разнообразия в выборе и применении форм инклюзивного туризма;

10) принцип конфиденциальности полученной информации о ребенке из ООП и его семье;

11) принцип оптимизации физического, психического и социального благополучия ребенка и молодежи из ООП.

Еще одним компонентом системы социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП является субъект-субъектный.

Системообразующим фактором предложенной системы является личность ребенка и молодежи из ООП, что обусловлено провозглашением принципиально новой цели организации повседневной жизни и деятельности подрастающего поколения – создание комфорта, уважение к личности на всех уровнях, признание приоритета личности перед коллективом, индивидуальной ценности каждого человека.

Для успешной социально-психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья важную личностную направленность ее системе придают гуманизация, гуманитаризация и демократизация всех ее компонентов, а относительно системообразующего компонента – формирование субъект-субъектных взаимоотношений между специалистом и клиентом, при чем последний может и должен быть субъектом реабилитационного процесса [3].

Изучение современного состояния системы реабилитации в России позволяет отметить размытость действий и отсутствие координации в работе медицинских организаций и различных учреждений по вопросам образования, воспитания, психологического сопровождения, социальной поддержки детей с инвалидностью, помощи семьям, в которых воспитываются такие дети, что в целом негативно сказывается на успешности их социальной адаптации и интеграции.

Именно инклюзивный реабилитационно-социальный туризм является эффективной технологией комплексной реабилитации, предусматривающей создание мультидисциплинарной команды, в состав которой должны входить профессионалы разных сфер: педагоги, психологи, социальные педагоги и

социальные работники, медики, реабилитологи, инструкторы по туризму, краеведы, представители общественных организаций и тому подобное. Такая практика должна происходить в тесном сотрудничестве с родителями детей с инвалидностью, что наиболее реально в условиях инклюзивного туризма.

Итак, междисциплинарный подход к практике социально-психологической реабилитации детей и молодежи с инвалидностью предполагает профессиональное сотрудничество специалистов различных сфер, каждый из которых имеет соответствующие профессиональные знания и набор специфических компетенций.

Полноценный комплекс реабилитационных мероприятий можно проводить только при активном включении ребенка с ООП в реабилитационный процесс и членов группы или класса. Их рассматриваем как активных субъектов социально-психологической реабилитации.

Итак, обоснован выбор 4-х субъектов социально-психологической реабилитации средствами инклюзивного туризма: ребенок и молодежь из ООП (диагностические, реабилитационные, образовательные, рекреационные, профессионально-трудоустройство формы помощи), родители (реабилитационные, образовательные, консультационные, рекреационные, профессионально-трудоустройство формы); междисциплинарная команда специалистов (педагоги, психологи, социальные педагоги и социальные работники, медики, реабилитологи, инструкторы по туризму, краеведы, представители общественных организаций), члены группы или класса ребенка.

Содержательно-технологический компонент системы состоит из содержания, направлений, этапов реабилитационного процесса, уровней и технологий реабилитации.

Обосновывая содержательно-технологический компонент, уточним, что социально-психологическая реабилитация детей и молодежи из ООП – это комплексная, многоуровневая и динамичная система мероприятий, направленных на восстановление, развитие и утверждение социального статуса личности, ее психологических функций, качеств, свойств; защита психического

здоровья и социального благополучия; социальное вовлечение в полноценную жизнедеятельность и дееспособность, включение в социальные отношения на основе устранения ограничений жизнедеятельности и создания доступной среды.

Инновационным средством (технологией) социально-психологической реабилитации детей и молодежи из ООП является инклюзивный туризм, который обеспечивает интегративный потенциал всех видов реабилитации: медицинской, психолого-педагогической, профессиональной, трудовой, физкультурно-спортивной, физической, социальной, психологической, реализацию междисциплинарного подхода по выявлению и объединению потенциала отдельных дисциплин из различных отраслей научного знания; внедрение социальной услуги сопровождения во время инклюзивного обучения как ее составляющая.

Содержание системы социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма включает:

- объединение реабилитационного, образовательного и рекреационного пространств, оптимизация реабилитационных и образовательных мероприятий;
- открытость системы и максимальное расширение границ реабилитационного, образовательного и рекреационного пространств;
- реализация принципа социального партнерства и включение в систему междисциплинарной команды, в том числе общественного сектора, что значительно снижает экономические затраты функционирования системы;
- максимальное использование потенциала семьи как партнера в реабилитации средствами инклюзивного туризма;
- осуществление комплексной помощи, в том числе, социально-психологической, медицинской, профессионально-трудовой, физкультурно-спортивной реабилитации и оздоровления, что позволит компенсировать структурно-функциональные нарушения развития, формировать навыки жизненной компетентности.

Для реализации цели и задач система социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма предусматривает следующие направления:

1. Организационно-управленческий-создание условий для эффективной реализации инновационной системы социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма.

Задачи: разработка нормативно-правовой базы деятельности на основе отечественного законодательства; разработка реабилитационных услуг, предоставляемых детям в условиях инклюзивного туризма; адаптация действующих программ, методик, технологий работы с детьми этой категории в условиях путешествия и отдыха; разработка единой концепции социально-психологической реабилитации; обеспечение информационных условий реализации системы, а также механизма социального партнерства; обеспечение необходимых материально-технических и финансовых условий реализации системы; заключение реестра туристических объектов и договоренности о разрешении мониторинга относительно доступности; обеспечение необходимых кадровых условий; разработка программы мотивации сотрудников на повышение качества предоставления реабилитационных услуг.

2. Диагностическое направление-комплексная диагностика особенностей психофизического состояния ребенка с инвалидностью.

Задачи: обеспечение комплексной диагностики и мониторинг особенностей психофизического развития; разработка индивидуальных рекомендаций специальной помощи и поддержки в условиях отдыха и оздоровления; координация деятельности учреждений образования, социальных служб и учреждений отдыха или туристических объектов; мониторинг результатов реализации индивидуальной программы реабилитации.

3. Информационно-аналитическое направление – создание условий для качественного анализа и переработки информации, необходимой для реализации программы.

Задачи: учет и социальное паспортирование детей, получающих услугу инклюзивного туризма; создание банка данных туристических объектов и учреждений отдыха, программ реабилитации, методических рекомендаций для инклюзивного туризма по нозологиям.

4. Научно-методическое направление-обобщение опыта и научные исследования в рамках реализации системы.

Задачи: выявление проблем, противоречий, угроз реализации процесса; разработка и внесение коррективов; анализ, оценка и обобщение результатов реализации; организация и проведение конференций, семинаров, круглых столов; публикация научных изданий; прогнозирование и моделирование форм, методов и технологий.

5. Консультативное направление – координация действий специалистов по разработке рекомендаций ребенку, родителям и специалистам.

Задачи: координация действий специалистов междисциплинарной команды по реализации индивидуальных программ реабилитации; разработка рекомендаций родителям.

6. Направление комплексной реабилитации по видам:

6.1. Психологическая реабилитация – оказание квалифицированной психологической и педагогической помощи детям.

Задачи: обеспечение диагностики развития высших психических функций (памяти, мышления, внимания, речи, восприятия), особенностей эмоционально-волевого и личностного развития ребенка, его поведения, психологического микроклимата в среде.

6.2. Образовательная реабилитация – оказание квалифицированной психологической и педагогической помощи детям.

Задачи: разработка индивидуальной программы психолого-педагогического аспекта реабилитации; консультирование детей и специалистов по вопросам развития, обучения, воспитания; коррекция нарушений эмоционально-волевой и личностной сфер ребенка; профилактика вторичных

отклонений, деструкций и деформаций в развитии ребенка и семейных взаимоотношений; просветительская и консультационная деятельность.

6.3. Социально-педагогическая реабилитация – создание условий для эффективной социальной реабилитации детей с инвалидностью как фактора их успешной социальной адаптации.

Задачи: разработка индивидуальной программы социальной реабилитации ребенка; мониторинг реализации программы; Формирование у ребенка навыков жизненной компетентности, в том числе – культурно-гигиенической, самообслуживания и социально-бытовой ориентации, пространственно-временной ориентации, коммуникационной деятельности и сознательной регуляции собственного поведения, сознательного формирования адекватных взаимоотношений с миром как основы социальной активности и социальной мобильности; содействие интеграции и включения в социум.

6.4. Семейная реабилитация – социально-психологическая помощь родителям в воспитании детей путем совместной познавательной, культурной, рекреационной, оздоровительной деятельности.

Задачи: формирование и развитие у детей и их родителей навыков адекватных межличностных отношений.

6.5. Рекреационная реабилитация – создание условий для развития творческих способностей ребенка, реализации возможности их творческого самовыражения в условиях досуга и отдыха.

Задачи: разработка индивидуальной программы творческой реабилитации ребенка; мониторинг результатов реализации индивидуальной программы; организация творческой реабилитации через изотепарию, музыкотерапию, хореографию и танцетерапию, игротерапию, глинотерапию, а также во время занятий в кружках, творческих лабораториях и коллективах и т.д.; разработка программы обще организационной творческой работы, включая тематические праздники, народные и семейные праздники, фестивали и т.д.; организация рекреационных мероприятий в условиях отдыха и оздоровления; организация посещения учреждений культуры, проведение коллективных праздников.

6.6. Медицинская реабилитация – оказание квалифицированной медико-социальной помощи детям и их родителям.

Задачи: изучение состояния здоровья; разработка индивидуальной программы медицинского аспекта реабилитации; предоставление качественных социально-медицинских услуг, в соответствии с индивидуальной программой реабилитации; проведение здоровьесберегающих мероприятий, способствующих укреплению здоровья; использование традиционных и инновационных методик реабилитации и оздоровления, в соответствии с индивидуальными показаниями; обеспечение социально-медицинского патронажа ребенка и его родителей; мониторинг состояния здоровья ребенка во время маршрутов.

6.7. Профессиональная и трудовая реабилитация – создание условий для проведения социально-трудовой и профессиональной реабилитации.

Задачи: проведение профконсультирования, обучение доступным профессиональным навыкам, в том числе самообслуживанию и социальному поведению; содействие в организации труда на дому; содействие в создании рабочих мест на дому.

6.8. Физкультурно-спортивная реабилитация – создание условий для проведения социальной реабилитации средствами физической культуры и спорта.

Задачи: взаимодействие с медицинскими работниками по вопросам физического состояния здоровья, медицинских противопоказаний к тому или иному виду спорта; формирование и закрепление у детей культурно-гигиенических навыков, проведение занятий лечебной гимнастики, оздоровительного бега и ходьбы.

7. Направление сотрудничества междисциплинарной команды – обеспечение условий комплексной помощи детям и их родителям.

Задачи: определение субъектов и структур, оказывающих помощь; разработка необходимого нормативно-правового обеспечения межведомственного взаимодействия.

Этапы внедрения системы:

Первый – подготовительный (разработка концептуальных положений системы; моделирование системы с учетом образовательного, реабилитационного и оздоровительного процессов; прогнозирование результатов реализации системы; выбор туристических объектов для реализации этой системы); второй – основной (апробация отдельных элементов системы; создание всего спектра условий для реализации системы; разработка системы показателей эффективности реализации системы); третий-заключительный – анализ результатов реализации; внесение необходимых корректив и совершенствование системы; систематизация и теоретическое обоснование полученных результатов, их описание).

Уровни внедрения системы:

1. Нормативно-правовой: соблюдение норм отечественного законодательства в сфере образования, социальной работы, медицины и туризма; заключение договоров с туристическими объектами; разработка положений и программ социально-психологической реабилитации средствами туризма.

2. Программно-методический: отбор и разработка необходимых для организации образовательного, реабилитационного и рекреационного процессов программ, методик, технологий работы; методическое обучение специалистов, привлеченных к системе.

3. Информационный: разработка системы информирования ребенка и родителей о требованиях для участия в инклюзивном туризме; разработка формы отчета о реализации проекта.

4. Материально-технический: обеспечение информационной и архитектурной доступности туристических объектов; поиск финансирования для реализации поездок по разработанным маршрутам;

5. Организационный: разработка плана мероприятий по реализации системы.

6. Кадровый: подготовка и повышение квалификации; разработка системы мотивации специалистов на повышение качества и эффективности организации

инклюзивного туризма. Основными технологиями инклюзивного туризма как средства социально-психологической реабилитации рассматриваем арт-терапию и природотерапию по видам: растительной терапии, канистерапии, иппотерапии, апитерапии, дельфинотерапии, фелинотерапии.

Основой разработки и внедрения технологий системы социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма: приоритет интересов детей с инвалидностью, их основных потребностей; оптимальное соотношение и непрерывность образовательного, социально-воспитательного и реабилитационного процессов в оказании помощи ребенку с инвалидностью; признание многообразия и вариативности технологий организации социально-психологической реабилитации; признание важности роли родителей в реализации реабилитационного потенциала ребенка, необходимость повышения их педагогической и реабилитационной культуры; координация взаимодействия различных структур государственного и негосударственного сектора.

В целом эффективность системы оценивают по результатам восстановления социального статуса, всестороннего развития, саморазвития и самореализации лица в интересах общества и самой личности, проявляющейся в способности к интеграции в общество полноценным членом и улучшению качества жизни в целом.

Итак, сущность социально-психологической реабилитации детей и молодежи с ООП средствами инклюзивного туризма определена как система, имеющая определенные признаки и структуру, а ее функционирование при условии уместного технологического обеспечения гарантирует достижение цели, заключающейся в создании условий для восстановления психоэмоционального состояния и социального статуса в сочетании с саморазвитием, самореализацией и самовоспитанием. В то же время система социально-психологической реабилитации детей и молодежи с инвалидностью средствами инклюзивного туризма является сложной открытой саморазвивающейся системой, структурные элементы которой взаимосвязаны и

взаимообусловлены различными типами детерминированных связей. Идея системы является основополагающей для социальной сферы, в частности в плане социально-психологической реабилитации людей с инвалидностью, где рассматриваем ребенка и молодого человека с инвалидностью, социально-психологическую реабилитацию, ее средства, инклюзивный туризм как сложные открытые системы, подчиняющиеся общим для всех систем принципам, направленные на создание благоприятных условий социализации, всестороннего развития личности, удовлетворение социокультурных потребностей, восстановление социально одобренных способов жизнедеятельности человека.

### **Литература:**

1. Адаптивная физическая культура в комплексной реабилитации и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Т.В. Андрюхина [и др.]; под общ. ред. Т. В. Андрюхиной. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 158 с.

2. Андреева, О.О. Инвалидность детства при хронической патологии различного генеза // Материалы X международного конгресса «Здоровье и образование в XXI Веке». – 2009. – №2. – С.138-140.

3. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А., Реан. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с.

4. Егоров, П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №3. – С.107-112.

5. Когаловская, А.С. Особенности реабилитации детей-инвалидов с использованием канистерапии // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. – 2013. – № 1. – С. 41-46.

6. Ларченко, Л.В. Инклюзивный туризм как инновационный метод реабилитации и восстановления благополучия человека / Л.В. Ларченко, И.Н.

Чурина, Т.Ю. Анисимов, А.М. Волков // Инновации. – 2021. – № 1 (267). – С. 80-85.

7. Невеличко, Л.Г. Социальная интеграция как значимый фактор реабилитации инвалидов в условиях психоневрологического интерната // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2020. – 2.

8. Савельева О.В. Инклюзивным туризм: туристические направления для людей с ограниченными возможностями и способы их реализации // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2021. – № 2. – Т.6. – С.126-132.

9. Российская энциклопедия социальной работы / Под ред.: Е.И. Холостовой. – М.: Дашков и К. – 2019. – 1032 с.

## **НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ**

*Данилова Л.М.*

*учитель-логопед*

*МАДОУ № 60 «Иволга»,*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация.* В этой статье показан нейропсихологический подход коррекционной работы детей дошкольного возраста. Дана структура коррекционного занятия с примерными упражнениями.

*Ключевые слова:* нейропсихология, ОВЗ, дошкольники.

## NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

*Danilova L.M.*

*teacher-speech therapist*

*MADOU No. 60 "Ivolga"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* This article shows a neuropsychological approach to the correctional work of preschool children. The structure of the remedial lesson with sample exercises is given.

*Key words:* neuropsychology, HIA, preschoolers.

*«Чтобы сделать ребенка умным и рассудительным,  
сделайте его крепким и здоровым:  
пусть он работает, действует, бегает,  
кричит, пусть он находится в постоянном движении!»*

*Жан-Жак Руссо*

В последнее время среди детей дошкольного возраста возрастает число детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), у которых страдают различные компоненты речи, такие как:

- звукопроизношение (снижение внятности речи, дефекты звуков),
- фонематический слух (недостаточное овладение звуковым составом слова),
- лексико-грамматический строй (бедность словарного запаса, неумение согласовывать слова в предложении).

Отклонения в развитии речи отражаются на формировании всей психической жизни ребёнка. Они затрудняют общение с окружающими,

препятствуют правильному формированию познавательных процессов, влияют на эмоционально-волевую сферу.

Поэтому оказание действенной психологической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на начальном этапе обучения в настоящее время становится особенно актуальной задачей.

Одним из наиболее продуктивных подходов к решению задач преодоления возникающих трудностей в обучении, профилактики отставаний в психическом развитии детей дошкольного возраста является нейропсихологический подход. Базируется он на теории развития высших психических функций Выготского Л.С., теории системной динамической локализации высших психических функций Лурии А.Р. [4,5].

Нейропсихологическая коррекция детей признана эффективным видом логопедической и психологической помощи. Она позволяет детям справиться с проблемами в дальнейшей учебе и улучшить общение с окружающими, позитивно влияет на общее развитие личности ребенка: стабилизирует эмоциональный фон, помогает раскрыть потенциальные возможности ребенка, нормализует самооценку.

Нейропсихологическая коррекция – один из методов эффективной помощи детям для преодоления: снижения работоспособности, быстрой утомляемости, несформированности пространственных представлений, рассеянного внимания, ухудшения памяти, трудностей мышления, нарушения речи, проблем самоконтроля.

Основоположник отечественной нейропсихологии А.Р. Лурия отмечал, что высшие психические функции возникают на основе относительно элементарных моторных и сенсорных процессов [5]. Например, развивая телесную моторику в подвижных играх, танцах, на занятиях ритмики, при игре на музыкальных инструментах, создаются предпосылки для становления таких процессов как речь и мышление.

Цели нейропсихологической коррекции:

- развитие высших психических функций;

- функциональная активация подкорковых образований мозга;
- обеспечение и регуляция общего энергетического, активационного фона, на котором развиваются все психические функции;
- стабилизация межполушарного взаимодействия;
- обеспечение приемов и тонкого анализа модально-специфической информации (тактильной, двигательной (кинестетической, динамической, зрительной, слуховой);
- обеспечение регуляции, программирования и контроля психической деятельности.

Нейропсихологическая коррекция предполагает включение различных видов упражнений:

- дыхательные упражнения;
- упражнения-растяжки;
- глазодвигательные упражнения;
- упражнения для артикуляционного аппарата;
- упражнения для развития мелкой моторики рук;
- упражнения релаксационные;
- упражнения для развития коммуникативной и когнитивной сферы;
- упражнения с правилами и т. д.

Данные нейропсихологические упражнения направлены на работу с детьми, с общей моторной неловкостью, неустойчивостью и истощаемостью нервных процессов, снижением памяти, внимания, общей работоспособности, двигательной заторможенностью или расторможенностью, эмоционально-волевыми проблемами, трудностями формирования пространственных представлений, речевых процессов.

Важно, в коррекции то, что все нейропсихологические упражнения сопровождать речью!

В структуру нейропсихологического занятия входит:

1. Самомассаж по точкам

- *Массаж пальцев «Умывание». Поочередно массируют каждый палец. Затем энергично растирают ладони и кисти рук.*

Знаем, знаем - да - да - да, где ты прячешься, вода!

Выходи, водица, мы пришли умыться!

Лейся на ладошку по - нем - нож - ку.

Нет, не понемножку - посмелей!

Будет умываться веселей

- *Массаж лица «Воробей»*

Сел на ветку воробей

*обеими ладонями проводят*

И качается на ней.

*от бровей до подбородка и*

Раз – два- три – четыре- пять-

*обратно вверх (не слишком надавливая)*

Неохота улетать

*массируют височные впадины большими*

*пальцами правой и левой руки, совершая вращательные движения.*

- *Массаж носа «Улитки»*

От крылечка до калитки

*трут указательные пальцы,*

Три часа ползут улитки

*массируют ноздри сверху вниз*

Три часа ползли подружки,

*и снизу вверх 10- 12 раз*

На себе таща избушки.

- *Массаж спины «Свинки». Дети встают друг за другом «паровозиком» и похлопывают ладонями по спине впереди стоящего ребенка, на повторение потешки поворачиваются на 180 градусов и поколачивают кулачками, затем постукивают пальчиками и поглаживают ладонями.*

Как на пишущей машинке

Две хорошенькие свинки

Все постукивают,

Все похрюкивают:

Туки- туки- туки- тук!

Хрюки- хрюки- хрюки- хрюк!

- Упражнение на осанку «Зайчик». *Дети выполняют движения в соответствии с текстом.*

Посмотри, как зайка встал,

Как головку он поднял.

Шейкой, спинкой потянулся

И назад слегка прогнулся.

Лапка на шейке, лапка на спинке.

Пряменький зайка, как на картинке!

Посмотри-ка на себя!

Вот он я! Какой он - я?

2. Упражнения, направленные на активизацию межполушарных взаимодействий, синхронизацию работы полушарий.

- «Колечко»: перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т. д.
- «Кулак - ребро - ладонь»: последовательно менять положения руки на плоскости стола.
- «Лезгинка»: одновременно менять положение правой и левой рук.
- «Лягушка»: одновременно и разнонаправленно менять положение рук.
- «Ухо - нос»: одновременно отпускать ухо и нос, хлопнуть в ладоши и поменять положение рук.
- «Перекрёстное марширование»: попеременно касаться то правой, то левой рукой противоположного колена.
- «Зеркальное рисование»: рисовать одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки, буквы, символы.
- «Рисующий слон»: наклоняться головой к правому плечу, вытягивать вперёд правую руку (правый хобот) и рисовать ею горизонтальную восьмёрку (знак бесконечности) большими мазками.
- «Прыжки»: прыгать на месте, одновременно двигая руками и ногами.

3. Упражнения, направленные на развитие произвольности, самоконтроля, снятие импульсивности, развитие навыка удержания программы.

- Игра «Прогулка в лес»

Цель: развитие произвольности, самоконтроля, согласованности движений, внимания и воображения.

Детей приглашают прогуляться в воображаемый лес. Дети повторяют движения воспитателя: идут тихо, на цыпочках, чтобы не разбудить медведя, перешагивают через валежник, боком движутся по узкой дорожке, вокруг которой растет крапива, осторожно ступают по шаткому мостику, перекинутому через ручеек, прыгают по кочкам в болоте, наклоняются, собирая грибы и цветы, тянутся вверх за орехами и пр. Можно спросить детей, какие они знают грибы, цветы, деревья и т.д.

Игра «Изобрази явление»

Цель: развитие произвольности, самоконтроля, эмоциональной выразительности и воображения.

Педагог и дети перечисляют приметы осени: дует ветер, качаются деревья, падают листья, идет дождь, образуются лужи. Педагог показывает движения, которые соответствуют этим явлениям:

«Дует ветер» - дует, вытянув губы.

«Качаются деревья» - покачивает вытянутыми вверх руками.

«Падают листья» - выполняет плавные движения руками сверху вниз.

«Идет дождь» - выполняет мелкие движения руками сверху вниз.

«Появляются лужи» - смыкает руки в кольцо перед собой.

Когда дети запомнят показанные движения, объясняются правила игры: пока звучит музыка, дети бегают, танцуют, как только музыка прекращается, дети останавливаются и слушают, какое явление назовет воспитатель. Дети должны выполнить движения, которые соответствуют данному явлению.

- Игра «Самолеты»

Цель: развитие произвольности, самоконтроля, внимания

Дети сидят на корточках далеко друг от друга – «самолеты на аэродроме».

Педагог предлагает побыть «самолетами»!

- Самолеты загудели, загудели, загудели, поднялись и полетели.

Дети гудят вначале тихо, потом все громче, поднимаются и начинают бегать по залу, разведя руки в стороны.

- Полетели, полетели и сели.

Дети садятся на корточки, ждут команды воспитателя.

- Игра «Зоопарк»

Цель: развитие произвольности, самоконтроля, внимания и эмоционально-выразительных движений.

Педагог: А теперь, попробуйте изобразить движения различных животных. Если я хлопну в ладоши один раз - прыгайте, как зайчики, хлопну два раза - ходите вразвалочку, как медведи, хлопну три раза – «превращайтесь» в аистов, которые умеют долго стоять на одной ноге. Начинаем игру.

- Игра «Море волнуется»

Цель: развитие произвольности и самоконтроля, внимания и эмоциональной выразительности, снятие психоэмоционального напряжения.

Дети бегают по залу, изображая руками движения волн. Педагог говорит:

- Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три, морская фигура - замри!

Дети должны остановиться и удерживать позу, в которой они находились до того, как прозвучала команда «Замри». Педагог ходит по залу, рассматривает «морские фигуры», хвалит каждого ребенка за необычность или красоту фигуры, за неподвижность и т.д.

4. Упражнения, направленные на развитие пространственных функций, формирование пространственных представлений.

«Перестановки». На столе расположены различные предметы и игрушки. Детям предлагают поменять их местами по инструкции. Например: «Возьми куклу поставь ее перед машинкой, машинку поставь на книгу и т. п.

«Назови по памяти». Ребенку предлагают внимательно посмотреть на группу и запомнить расположение предметов в ней. Затем он закрывает глаза и рассказывает о пространственных отношениях, не видя предметы. Можно предложить описать расположение мебели в своей комнате, квартире.

#### 5. Развитие мелкой моторики

- Пальчиковые игры.
- Оригами – конструирование из бумаги.
- Шнуровка.
- Игры с песком, крупами, бусинками и другими сыпучими материалами.
- Игры с глиной, пластилином или тестом.
- Рисование карандашами.
- Мозаика, пазлы, конструктор.
- Застёгивание пуговиц, «Волшебные замочки».

6. Развитие психических процессов: памяти (образной, слуховой, долговременной), внимания, мышления, речи, воображения. Дополнительно формируем навык чтения.

Предлагаем следующие упражнения:

- Предложите ребенку закрыть глаза и по памяти назвать все предметы, которые стоят в его комнате. Затем пусть он откроет глаза и проверит, верно ли были им названы предметы.
- Разложите на столе спички в виде своеобразного узора. Ребенок должен внимательно посмотреть на узор, затем он закрывает глаза, а вы изменяете узор на столе. В его задачу входит восстановление узора.
- Посмотри на рисунок и постарайся запомнить. Каждый из предложенных рисунков нужно рассматривать не более 2 сек.
- Ребёнок должен внимательно смотреть на вазу (1 мин.). Желательно, чтобы он запомнил все детали. Теперь необходимо найти эту вазу среди похожих ваз.

- Ребёнку предлагают 3 рисунка, на которых волшебник меняет выражение лица. Ему необходимо запомнить все детали и отличия.

#### 7. Рефлексия.

Хочется отметить, что нейропсихологическая коррекция носит пролонгированный характер, максимальный эффект достигается, в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, спустя 6-7 месяцев после окончания психокоррекционного воздействия и не означает, что работу надо прекратить.

Таким образом, с детьми с ОВЗ, работа должна осуществляться комплексно, учитывать не только недостатки устной речи, но особенности этих детей, в том числе и базовых для усвоения чтения и письма, предпосылок.

### **Литература:**

1. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму / Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. – С. 195-213.
2. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекция / Под ред. О.Б. Иншаковой. – Москва: Изд-во МПСИ, 2001. – С. 7-20.
3. Ахутина, Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008.
4. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
5. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. – СПб.: Питер, 2008.
6. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего генеза. – М.: Генезис, 2011.
7. Соболева, А.Е. Как научить ребенка читать. – СПб.: Детство-пресс, 2014.
8. Соболева, А.Е. Как подготовить ребенка к обучению грамоте. – СПб.: Детство-пресс 2014.

9. Хомская, Е.Д. Нейропсихология. – СПб.: Питер, 2007.

10. Языканова, Е.В. Развивающие задания: тесты, игры, упражнения. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательство «Экзамен». 2011. – 126 с.

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Закирова Л.М.**

*канд.психол.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Чукмарова Л.Ф.**

*канд.психол.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Стародубова А.С.**

*магистрант I курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме отношения родителей здоровых детей к инклюзивному образованию, а именно совместного обучения с детьми с особыми потребностями. Отдельное внимание акцентируется на том, что поддержка необходима не только родителям детей указанной категории, но и другим семьям также.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, инклюзия, младшие школьники, родители, дети с особыми потребностями.

## **INCLUSIVE EDUCATION IN EYES OF PARENTS OF JUNIOR PUPILS**

***Zakirova L.M.***

*PhD in Psychology, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga Region) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Chukmarova L.F.***

*PhD in Psychology, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga Region) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Starodubova A.S.***

*1st year master's student*

*Naberezhnye Chelninsky Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article examines parent`s attitude of healthy children to inclusive education and coeducation with children with special needs. Both parents of children with special needs and parents of other children need help and support.

*Key words:* inclusive education, inclusion, junior pupils, parents, children with special needs.

Актуальность исследования. В последние годы заметно ухудшилась демографическая ситуация в нашей стране, когда, в то же время, тенденция в рождении детей с различными видами нарушений несколько увеличивается.

Этому способствует ряд причин, требующих своевременного решения. Новые пути и нестандартные подходы, интересные идеи молодых ученых помогут ближе подойти к решению данной проблемы. Одним из таких направлений является инклюзивное образование.

Инклюзивное образование призвано обеспечить качественным образованием все, без исключения, слои населения. Оно не обращает внимание на показатели здоровья человека, ему более важен вопрос обеспечения образованием, создавая благоприятные условия для обучения и воспитания личности. Расширение зоны действия инклюзии, ее внедрение среди большого количества населения поможет решить существовавший всегда вопрос, которому, однако, не всегда было уделено внимание или же которое отходило на второй план. Это неравенство прав людей, имеющих нарушения различного характера по отношению к здоровым людям. Определенное число граждан придерживается мнения, что данной категории населения лучше существовать отдельно от других, в том числе и обучаться. Все вокруг с годами привыкали к этому, вот почему решить проблему сразу практически невозможно. Это требует кропотливого труда и много времени, чтобы изменить мировоззрение одних и убедить других относительно существования рядом с людьми с особыми потребностями.

Инклюзивное образование – это то, в чем нуждается современное общество. Для эффективности результатов его введения необходимо совместное сотрудничество государства, учебных заведений, педагогического коллектива и конечно же родителей как здоровых детей, так и тех, чьи дети имеют определенные нарушения.

Проблема детско-родительских отношений в семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, частично представлена в трудах Т. Богдановой, Б. Корсунской, Н. Мазуровой, Е. Мастюковой, А. Московкиной, А. Маллера, А. Смирновой, А. Спиваковской, Л. Шипицыной и др. [2]. По мнению Д. Петровской, Т. Мишина, А. Захарова, Д. Исаева, Т. Пироженко, И. Бех решающим фактором, влияющим на формирование и развитие личности,

поведение детей с особыми образовательными потребностями является тесное сотрудничество между семьей и педагогами, психологами, врачами и т.д. [3].

Цель статьи – проанализировать отношение родителей младших школьников к совместному обучению их детей в условиях инклюзии, определить его положительные и отрицательные стороны.

В последние годы, учитывая внедрение инклюзивного обучения, предусматривающего привлечение родителей, как активных участников учебно-воспитательного процесса, в теории и практике педагогической науки возникла необходимость активного изучения семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями. Специалистов интересуют вопросы не только формирования у детей новых умений и навыков, они рассматривают семью как основной стабилизирующий фактор адаптации ребенка. Именно из собственной семьи ребенок выносит во взрослую жизнь первые представления о морально-человеческих ценностях, нормах поведения, характере взаимоотношений между людьми. В семье дети не только подражают близким, ориентируются на их социальные и моральные установки. Поэтому психологическая зрелость родителей, их идеалы, опыт социального общения чаще всего имеют решающее значение в развитии ребенка [1].

Внедрение инклюзивного образования в общеобразовательные учебные заведения является процессом дружеского взаимодействия участников учебного процесса. Родителей детей с особыми потребностями тоже можно отнести к члену учебной команды, ведь они, как никто другой, заинтересованы в обучении своего ребенка наряду со здоровыми сверстниками. Также они представляют интересы своих детей, набираются нового опыта и новых знаний, делятся своими мыслями и взглядами в вопросах обучения и воспитания с педагогами учебного заведения. Все это работает на ребенка и только ради него. Благодаря собственной практике, родители уже в состоянии давать рекомендации другим родителям, могут подсказывать в решении тех или иных вопросов.

Младшие школьники с особыми потребностями и их родители – это одна сторона учебного процесса и им, в свою очередь, уделяется особое внимание.

Однако есть и другие дети, их родители, реакция которых на совместное обучение в условиях инклюзии неоднозначна. Это потому, что не все понимают необходимость этого обучения. Для родителей здоровых детей более приоритетным является обычное обучение ребенка, его достижения и успехи в отдельных предметных областях, тогда как для родителей учащихся указанной категории важнее не столько обучение, сколько процесс социализации, адаптации к другим детям и людям, в частности.

Стоит отметить, что совместное обучение полезно как для одних, так и для других. Для здоровых детей – это умение общаться, находить общий язык с людьми, имеющими нарушения в развитии. Для школьников ранее упомянутой категории – это возможность найти друзей, единомышленников; возможность проявить себя, показать собственные сильные стороны на уровне и рядом с другими.

Ни для кого не секрет, что родители заботятся о благополучии своих потомков и являются для них примером. Однако их взгляды не всегда имеют положительную сторону, иногда ребенок на подсознательном уровне повторяет действия старшего, не думая о правильности собственных действий. Так, к примеру, в классе найдутся родители, которые не полностью удовлетворены подобному обучению, убеждая себя в том, что их ребенку лучше учиться в среде здоровых сверстников, совместное обучение не приносит никаких результатов, что и означает его малоэффективность. Собственные взгляды родителей передаются детям, а это в свою очередь создает еще большие трудности в общении и взаимном сотрудничестве.

Родители детей с особыми образовательными потребностями сталкиваются с явлением неприятия своего ребенка классом и соответственно тяжелым эмоциональным состоянием ребенка, борющегося за свое право на обучение. В таких случаях родители чувствуют себя неуверенно [2]. Среди трудностей и причин негативного отношения родителей к обучению в условиях инклюзии есть, прежде всего, неосведомленность. Инклюзия, как новое понятие в образовании, неизвестное многим. Незнание превращаются в собственную

точку зрения, в результате чего и возникает негативное отношение не только к совместному обучению, но и к детям с особыми потребностями и их родителям в целом. Еще одной из причин можно выделить навязывание чужих убеждений. В данном случае чужие взгляды отыграют большую роль, чем собственные, при этом совершенно безразлично, насколько они правильны или правдивы.

Обращая внимание на негативные факторы, можно, наряду с ними, выделить и положительные. Во-первых, реализуется главная цель инклюзивного образования, представляющая собой включение детей с определенными видами нарушений в активную жизнь общества, а именно школы. Подруга, налаженные отношения между детьми воплощают в жизнь еще и цель учебного процесса – создание ученического коллектива, который способен сотрудничать и взаимодействовать.

Впрочем родители, как и любое звено, касательное к инклюзии, нуждаются в соответствующей поддержке и помощи, что безусловно, повысит в этом их роль. Обязательным является получение родителями широкого спектра услуг, чтобы предоставить им возможность стать компетентными защитниками прав своих детей, для дальнейшего использования этих навыков в отстаивании права ребенка на равный доступ к качественному образованию, обеспечение экономической и социальной независимости детей в будущем [1].

Выводы. Внедрение инклюзивного образования в широкие общины имеет свои нюансы, решение которых возможно благодаря совместной деятельности. Не только учителя, воспитатели, но и родители как детей с особыми потребностями, так и здоровых школьников должны принимать активное участие в обучении и воспитании. В помощи нуждаются и одни, и другие. Лишь благодаря совместным усилиям возможно обустроить благосостояние подрастающих поколений.

### **Литература:**

1. Глухов, В.П. Основы специальной педагогики и специальной психологии / В.П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 323 с.

2. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

3. Тхоржевская, Л.В. Роль родителей в инклюзивном образовании / Л.В. Тхоржевская, Н.С. Полтавцева // Ананьевские чтения. Современные прикладные направления и проблемы. Материалы научной конференции. – 2010. – №2. – С.19-21.

## **ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Закирова Л.М.***

*канд.психол.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

***Комарова Л.Ю.***

*канд.пед.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

***Стародубова А.С.***

*магистрант I курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* В статье освещена проблема родительского отношения к детям с нарушениями психофизического развития. Описано понятие "родительское

отношение", под которым понимается система разнообразных чувств и поступков взрослого по отношению к ребенку с пороками психофизического развития (интегрированное эмоциональное принятие или отторжение ребенка, межличностная дистанция в общении с ним, форма и направление контроля за поведением). Охарактеризованы структурные компоненты отношения родителей к детям выделены типы родительского отношения к неполноценным детям и детям с нормо-типовым развитием. Также определяется важность позитивного отношения родителей к ребенку с нарушениями психофизического развития. Освещены и проанализированы результаты исследования, в которых участвовали родители, воспитывающие детей с нарушениями психофизического развития (в них вошли семьи, у которых есть дети с детским церебральным параличом (ДЦП), с синдромом Дауна, с задержкой психического развития – (ЗПР), и семьи, имеющие детей с нормо-типичным развитием). В соответствии с поставленной целью была подобрана «методика диагностики родительского отношения», авторами которой являются А. Варга и В. Столин. Эта методика дает возможность установить доминирующий тип родительского отношения. Полученные результаты исследования позволили установить доминирующий тип родительского отношения в семьях, воспитывающих ребенка с особыми потребностями. Родительское отношение является одним из составляющих детско-родительских отношений. Оно является важным в развитии ребенка. Для адекватного развития ребенка с особыми потребностями необходимо создать эмоционально пригодную и стабильную ситуацию дома. Создать такую среду, в которой ребенок чувствовал бы себя нужным и любящим.

*Ключевые слова:* родительское отношение, психофизическое развитие, неполноправный ребенок, ограниченные возможности, детско-родительские отношения.

# FEATURES OF PARENTAL ATTITUDE TOWARDS CHILDREN WITH IMPAIRED PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

**Zakirova L.M.**

*PhD in Psychology, Associate Professor  
Naberezhnye Chelny Institute  
Kazan (Volga Region) Federal University  
(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

**Komarova L.Yu.**

*PhD in Pedagogical, Associate Professor  
Naberezhnye Chelny Institute  
Kazan (Volga) Federal University  
(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

**Starodubova A.S.**

*1st year master's student  
Naberezhnye Chelninsky Institute  
Kazan (Volga) Federal University  
(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article highlights the problem of parental attitudes towards children with psychophysical developmental disorders. The concept of “parental attitude” is described as a system of various feelings and actions of the adult towards the child with psychophysical development disorders (integrated emotional acceptance or rejection of a child, interpersonal distance in communication with a child, the form and direction of behavioral control). The structural components of the attitude of parents to children are characterized. The types of parental attitude towards special needs children and children with normotype development have been identified. The importance of parents' positive attitude towards children with psychophysical development disorders is also determined. The results of studies in which parents raising children with impaired psychophysical development took part (these include

families in which there are children with cerebral palsy (ICP), with Down's syndrome, with mental retardation (MR) and families with children with normotype development) were covered and analyzed. In accordance with target goal, the “Methodology of Diagnostics of Parental Attitude” was selected, authored by A. Varha and V. Stolin. This method makes it possible to establish the dominant type of parenting attitude. The obtained results of the study made it possible to establish the dominant type of parental attitude in families raising a child with special needs. The parenting attitude is one of the components of the parent-child relationship. It is important in a child's development. For the adequate development of a child with special needs, it is necessary to create an emotionally suitable and stable situation at home. To create an environment in which the child feels needed and loved.

*Key words:* parental attitude, psychophysical development, special needs child, parent-child relationship

Появление в семье ребенка с нарушениями психофизического развития становится стрессом для его родителей. Чаще всего это требует переосмысления семейных обязанностей и отношений. Родители сталкиваются с вопросом «как воспитывать такого ребенка?». Следует заметить, что о воспитании ребенка с нормо-типовым развитием написано много книг и журналов. О воспитании ребенка с нарушениями психофизического развития информацию найти очень трудно. Родители сбиты с толку и не знают, как действовать и жить дальше.

Из-за рождения ребенка с нарушениями психофизического развития отношения в семье, а также контакты с социумом приобретают искривленный характер. Причины деформации связаны с психологическими особенностями состояния ребенка, а также со значительной психологической нагрузкой, которую несут члены семьи в связи с длительным действием психотравмирующего стресса [3]. Как следствие, назревают серьезные проблемы в семейных отношениях и отношении к их ребенку. В дальнейшем такие проблемы могут привести к неприятию своего ребенка, гиперопеке или инфантилизации в воспитании.

Проблема влияния родительского отношения на развитие ребенка с нарушенным психофизическим развитием в течение долгого промежутка времени не находилась в очаге исследований. В странах западного мира этот вопрос стал актуальным в 60-х годах XX в. Эта проблема прослеживается в работах А. Dearling, Р. Barham, R. Hayward M. Darling, D. Johnson. В период Советского Союза проблемы, с которыми сталкивались семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями, раскрыты в трудах таких ученых, как: Е. Тихая (формирование самосознания родителей, переживающих психотравмирующую ситуацию), Л. Шипицына (взаимоотношения в семьях, где воспитываются дети с умственной отсталостью; личностные особенности матерей, воспитывающих детей с умственной отсталостью), Е. Эйдемиллер, В. Юстицкий (структурно-функциональные особенности семей с психически больным; основные направления развития семьи психически больного), В. Вишневский, Р. Майрамян (появление у родителей, воспитывающих особого ребенка, различных соматических заболеваний, астенических и вегетативных расстройств, депрессивной симптоматики), В. Ткачева (возникновение у родителей детей-инвалидов личностных нарушений, определенных характерологических черт личности), И. Иванова (социально-психологические проблемы семей) [4].

В случае возникновения у ребенка тех или иных нарушений значительную роль в его развитии играют окружающие его люди, которые составляют часть его маленького мира. Главное место в этом мире занимают самые родные люди – это мама и папа. Для адекватного развития ребенка с нарушениями психофизического развития необходимо создать эмоционально пригодную и стабильную ситуацию дома. Создать такую среду, в которой ребенок чувствовал себя нужным и любящим.

Исследованием вопроса проблем, с которыми сталкиваются семьи детей с нарушенным психофизическим развитием, занимались следующие ученые: Б. Андрейко, А. Ферт, А. Абрамова, Т. Висковатова, Н. Подгорильская. Преимущественно объектом их изучения были дети и семьи с очевидным нарушенным психофизическим развитием. Н. Радченко исследовал проблемы

семей, где воспитывался ребенок с умственной отсталостью. Т. Добровольская, И. Мамайчук, В. Мартынов изучали проблемы семьи, где был ребенок с детским церебральным параличом (ДЦП). Ученые К. Островская и Д. Шульженко исследовала семьи, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). А. Романчук изучал семьи, где был ребенок с гиперактивным расстройством с дефицитом внимания (ГРДВ). В основном ученые сосредоточились на анализе и стадиях переживания родителями стрессовой ситуации, обусловленной рождением ребенка с нарушенным психофизическим развитием. Гораздо меньше было исследовано психотравмирующее влияние воспитания ребенка с ограниченными возможностями, своеобразия функционирования в семье [3].

Семья, имеющая ребенка с нарушениями психофизического развития, сталкивается с большим количеством проблем. Ввиду этого у родителей страдает психологическое здоровье. В нашем государстве таким семьям помогают только частные учреждения. Однако не все могут себе позволить эту помощь. Большинство родителей все-таки никуда не обращаются за психологической поддержкой. Следовательно, это может привести к негативным последствиям, которые затем отразятся на развитии ребенка. Семья является тем важным «фундаментом», где закладываются основы и навыки, которые необходимы ребенку для его будущего. Для того, чтобы был прочный фундамент, ребенок должен чувствовать, что его любят и понимают.

Главной целью этой работы является освещение особенностей влияния родительского отношения на развитие ребенка с нарушениями психофизического развития. В частности, рассмотреть и проанализировать типы родительского отношения, которые присущи родителям детей с нарушениями психофизического развития. Сравнить и узнать, существует ли разница родительского отношения к детям с нарушением психофизического развития и детям с нормо-типичным развитием.

С целью определения особенностей родительского отношения к детям с ограниченными возможностями был использован тест-опросник «родительского

отношения» А. Варги и В. Столина. Родительское отношение – это целостная система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и свойств ребенка, его поступков [1]. С психологической точки зрения родительское отношение – это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Один из позитивных и благоприятных типов родительского отношения, по А. Варга и В. Столин, – это принятие ребенка. В структуре родительского отношения выделяют три составных части: интегрированное эмоциональное принятие или отторжение ребенка, межличностную дистанцию в общении с ним, форму и направление контроля за поведением. Каждое измерение родительского отношения можно рассматривать как соотношение в разной пропорции эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов. Становление определенного типа родительского отношения детерминируют черты и личностные качества родителей, физические, психологические и половые особенности ребенка, особенности супружеских взаимоотношений, социокультурные факторы, семейные традиции, этнологический фактор [2].

Следует отметить, что эмоциональное отношение родителей к ребенку является фундаментом, который закладывает основу для его дальнейшего развития.

Исследование проведено с использованием Гугл-платформы. В опросе всего приняло участие 20 семей, из них – 10 семей, воспитывающих детей с нарушениями психофизического развития, и 10 семей, имеющих детей с нормо-типичным развитием. Опрошенные из обеих групп воспитывали детей дошкольного возраста. Возраст опрошенных родителей – от 22 до 44 лет.

Согласно результатам исследования по тесту-опроснику «Родительского отношения» А. Варги и В. Столина высокого уровня по типу родительского отношения «принятие-отторжение» не было зафиксировано ни в одной из групп. У 90% семей с детьми с нарушениями психофизического развития – средние

результаты. А у 100% семей, воспитывающих детей с нормо-типовым развитием – средние результаты. Низкие показатели выявлены у 10% семей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития. Однако у родителей с детьми с нормо-типовым развитием не выявлено низких показателей данного типа родительского отношения.

Средний уровень показателей по шкале «принятие-отторжение» свидетельствует, что взрослый, с одной стороны, принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы. Он проводит с ним довольно много времени и не жалеет об этом. При этом испытывает положительные эмоции. А с другой стороны – равнодушие. Низкий уровень выявляет то, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном негативные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко пренебрегает ребенком. Понятно, что с такими наклонностями взрослый не может быть хорошим педагогом.

По результатам исследования по типу родительского отношения «социально-желательный образ (кооперация)» высокий уровень показали 80% семей, у которых есть дети с нарушениями психофизического развития. 70% семей с детьми с нормо-типичным развитием показали высокий результат. Средние показатели выявлены у 20% семей с детьми с нарушениями психофизического развития. В 30% семей с детьми с нормо-типичным развитием зафиксирован средний уровень. Низкие результаты по этому типу отношения не были обнаружены ни в одной из групп.

Высокий уровень указывает на то, что взрослый проявляет заинтересованность в делах и планах ребенка. Он высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка и поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных. Взрослый старается во всем помочь ребенку и сочувствует ему. Испытывает

чувство гордости за своего ребенка. Родители доверяют ребенку, пытаются согласиться с его точкой зрения в спорных вопросах.

По результатам исследования типа родительского отношения «симбиоз» высокие результаты показали 30% семей с детьми с нарушениями психофизического развития. 30% семей с детьми с нормо-типовым развитием тоже показали высокие результаты. У 60% семей с детьми с нарушениями психофизического развития выявлен средний уровень. 30% семей, имеющих детей с нормо-типичным развитием, показали средние результаты. Низкий уровень выявлен у 10% семей с детьми с нарушениями психофизического развития, и у 30% семей – с детьми с нормо-типичным развитием.

Высокие баллы этого типа родительского отношения свидетельствуют о том, что взрослый человек не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком и старается всегда быть ближе к нему. Также удовлетворяет ее основные разумные потребности, защищает от трудностей и неприятностей. Родители чувствуют себя с ребенком единым целым и испытывают тревогу за него. Тревога усиливается, когда ребенок становится автономным, потому что родители ограничивают его автономию. Обычно ребенок для родителей кажется маленьким и беззащитным. Низкие результаты – признак того, что взрослый, наоборот, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботится. Вряд ли такой взрослый может быть хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

Высокие результаты по типу родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» показали 10% родителей, воспитывающих детей с нормо-типичным развитием. Однако среди семей, имеющих ребенка с нарушениями психофизического развития, высоких показателей по этому типу родительского отношения не выявлено (0%). Средние результаты выявлены у 60% семей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития; и 40% семей, воспитывающих детей с нормо-типичным развитием. Низкие результаты показали 40% семей с детьми с нарушениями психофизического развития и 30% семей с детьми с нормо-типичным развитием.

Высокие баллы по этому типу родительского отношения показывают то, что взрослый человек ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку. Она требует от него безоговорочного послушания и дисциплины. Взрослый создает ребенку строгие дисциплинарные рамки. Он навязывает ребенку почти во всем свою волю, не в состоянии стать на его точку зрения. Следует заметить, что за явления произвола ребенка строго наказывают. Также взрослый пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами. Родители, набравшие средние баллы, имеют хорошо развитые педагогические способности и хорошо знают, где «золотая середина» в воспитании своего ребенка. Низкие результаты свидетельствуют о том, что контроль над действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует. Однако это не очень хорошо для обучения и воспитания детей.

По результатам опроса относительно типа родительского отношения «инфантилизация» высокие баллы не были обнаружены ни в одной группе испытуемых. 40% семей, воспитывающих детей с нормо-типичным развитием, показали средние результаты. 10% семей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития, тоже показали средние результаты. 60% семей с детьми с нормо-типичным развитием показали низкие результаты. 90% семей с детьми с нарушениями психофизического развития показали низкий результат.

Низкие баллы по этому типу родительского отношения свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него. Такой взрослый, скорее всего, станет неплохим учителем и воспитателем.

Следовательно, у родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития, преобладает высокий уровень кооперации, средний уровень симбиоза и авторитарной гиперсоциализации. Также низкий уровень по типу родительского отношения «инфантилизация». Учитывая это, родители проявляют заинтересованность в делах и планах ребенка, помогают ему и сочувствуют. По нашему мнению, такие родители являются хорошими педагогами для своих детей.

Согласно «Методике диагностики родительского отношения», авторами которой являются А. Варга и В. Столин, можно установить доминирующий тип родительского отношения. Высокие баллы свидетельствовали о значительной развитости из указанных типов родительского отношения. Однако выделены семьи, не имеющие четко выраженного типа родительского отношения. Учитывая это, выделены смешанные типы, такие как «кооперация-симбиоз», «кооперация-гиперсоциализация». Тип родительского отношения «кооперация-симбиоз» выявлен в двух семьях, имеющих детей с нормо-типовым развитием, и в четырех семьях с детьми с нарушениями психофизического развития. Такой тип «кооперация-гиперсоциализация» выявлен в двух семьях воспитывающих детей с нормо-типовым развитием.

Для благоприятного развития ребенка с нарушениями психофизического развития нужно, чтобы его любили, принимали таким, какой он есть, и относились с уважением. Отношение к ребенку является одной из составляющих детско-родительских отношений. По нашим результатам, доминирующим типом для семей, воспитывающих детей с нарушениями психофизического развития, является «кооперация». Такие родители хорошо понимают и знают, в чем нуждается их ребенок, проявляют заинтересованность в делах их детей. Они испытывают положительные эмоции по отношению к своим детям. А это положительно влияет на ее развитие.

### **Литература:**

1. Варга, А. Психологические тесты / А. Варга, В. Столин. – Москва, 2001. – С. 144-152
2. Верисоцкая, Е.А. Анализ взаимоотношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ / Е.А. Верисоцкая, Ю.И. Маслова, О.Д. Стародубец, А.А. Мирошник // Молодой ученый. – 2018. – № 52 (238). – С. 251-254.
3. Организация работы с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации/Авт.-сост. О.Ф. Богатая. – Сургут. – 2022. – 79 с

4. Приходько, О.Г. Современные подходы к психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии / О.Г. Приходько, О.В. Югова // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. – №3– С.107-119.

## **КОМПЛЕКСНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

*Зыбина А. В., Житкова Ю.С., Саетова А.Г., Тимошенко Е.В.*

*МАДОУ № 44 «Детский сад «Золушка»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* предмет исследования – применение специальных дидактических игр по развитию пространственных представлений у дошкольников с нарушением речи.

*Цель:* теоретически изучить и практически доказать результативность применения специальных дидактических игр по развитию пространственных представлений у дошкольников с нарушением речи.

*Гипотеза:* применение специальных дидактических игр по развитию пространственных представлений будет результативным средством в комплексном педагогическом сопровождении дошкольников с тяжелым нарушением речи.

*Методология:* теоретический; эмпирический; педагогический эксперимент; статистический.

Дети с тяжелым нарушением речи имеют значительные трудности в развитии пространственных представлений, которые отражаются на качестве их речевых процессов и дальнейшего обучения.

Научный вклад исследования определяется тем, что нами подобраны и включены в коррекционно-логопедическую работу специальные дидактические

игры для развития пространственных представлений у дошкольников с тяжелым нарушением речи, которые могут быть использованы другими авторами как основа будущих научных работ.

В процессе нашей работы мы выбрали методику диагностики пространственных представлений, мы сформировали экспериментальную и контрольную группы детей с тяжелым нарушением речи. По результатам диагностики мы выяснили, что состояние пространственных представлений находится у всех детей на низком уровне.

На формирующем этапе эксперимента мы выбрали специальные дидактические игры для развития пространственных представлений, создали комплекс этих игр и перспективный план их применения.

На контрольном этапе исследования было выявлено, что в экспериментальной группе, количество детей, находящихся на высоком и среднем уровне развития составило 30% и 70% соответственно. Все это свидетельствует о результативности применения специальных дидактических игр, направленных на развитие пространственных представлений.

*Ключевые слова:* пространственные представления; дидактические игры; дети дошкольного возраста; тяжелое нарушение речи.

## **COMPLEX PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENT IN THE DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS**

*Zybina A. B., Zhitkova Y.S., Saetova A.G., Timoshenko E.V.*

*speech therapist teachers*

*MADOU No. 44 "Kindergarten "Cinderella"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* the subject of the study is the use of special didactic games for the development of spatial concepts in preschoolers with speech impairment.

Objective: to theoretically study and practically prove the effectiveness of using special didactic games for the development of spatial concepts in preschoolers with speech impairment.

Hypothesis: the use of special didactic games for the development of spatial representations will be an effective tool in the complex pedagogical support of preschoolers with severe speech impairment.

Methodology: theoretical; empirical; pedagogical experiment; statistical.

Children with severe speech impairment have significant difficulties in the development of spatial representations, which affect the quality of their speech processes and further learning.

The scientific contribution of the study is determined by the fact that we selected and included in the correctional and speech therapy work special didactic games for the development of spatial representations in preschool children with severe speech impairment, which can be used by other authors as a basis for future scientific work.

In the process of our work we have selected the method of diagnostics of spatial representations, we have formed experimental and control groups of children with severe speech impairment. According to the results of diagnostics we found out that the state of spatial representations is at a low level in all children.

At the formative stage of the experiment, we selected special didactic games for the development of spatial concepts, created a set of these games and a prospective plan for their application.

At the control stage of the study it was revealed that in the experimental group, the number of children at a high and average level of development amounted to 30% and 70% respectively. All this indicates the effectiveness of the application of special didactic games aimed at the development of spatial representations.

*Key words:* spatial representations; didactic games; preschool children; severe speech disorder.

Анализ ситуации сложившийся в последнее время показывает, что увеличивается количество детей дошкольного возраста с различными

нарушениями речи, в том числе и с тяжелым нарушением речи. Это является проблемой при дальнейшем обучении детей в школьном периоде [5, с. 20].

Ребенок дошкольного возраста должен владеть всей системой родного языка, но в то же время важным компонентом готовности ребенка к школьному обучению и усвоению базовых элементов письменной речи является ориентация в пространстве [3, с. 56].

У детей с тяжелым нарушением речи оказывается несформированным зрительный гнозис, зрительный анализ и синтез. Эти нарушения влияют на качество усвоения письменной речи [2, с. 67].

В устной речи – это, прежде всего, понимание и использование предлогов пространственного значения, ориентация на листе бумаги, запоминание образа буквы, запоминание схемы предложения.

В первую очередь важно для ребенка научиться ориентироваться в собственном теле, в пространстве помещения и на листе бумаги. Это будет основой навыков ребенка для распознавания образа буквы, различения букв со сходными элементами и расположения буквы в пространстве листа бумаги [1, с. 23].

С пространственными представлениями так же тесно связан процесс чтения. Чем качественнее сформированы пространственные представления в дошкольном возрасте, тем легче ребёнку освоить письменную речь в школе.

Пространственные представления начинают свое развитие в раннем возрасте, тогда, когда ребенок учится ориентироваться в схеме собственного тела и пространстве помещения. У дошкольника постепенно развиваются речевые процессы, он начинает понимать логико-грамматические конструкции, в речи появляются простейшие предлоги. Ребенок постепенно осваивает навык согласования слов в предложении, у него появляется чувство ритма и времени, развиваются математические способности. Нарушение пространственных представлений является следствием искажения процесса индивидуального развития. Это связано с некоординированной работой левого и правого полушария головного мозга [2, с. 83].

Дошкольники с тяжелым нарушением речи затрудняются выделять целостный образ предмета, не уделяют внимание деталям. Коррекционно-логопедическая работа способствует постепенному развитию левого полушария, что отражается в работах детей, которые отличаются большей детализацией. Дети начинают ориентироваться в схеме собственного тела, в пространстве помещения, на листе бумаги. Они начинают понимать схему предложения, последовательность слов во фразе, наличие предлогов и осознают их пространственное значение [3, с. 135].

Принцип деятельностного подхода к обучению дошкольников с тяжелым нарушением речи предполагает учет ведущего вида деятельности, который является игра. Дошкольники с удовольствием включаются в игры, способствующие развитию ориентировки «На себе», «От себя». Дети играют в речевые игры, направленные, на формирование умения определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому предмету. Ориентироваться в трехмерном пространстве в движении, ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т.е. в двухмерном пространстве) [4, с. 201].

Изучением проблемы развития пространственных представлений и игровой деятельности занимались такие авторы, как М.М. Безруких [1], А.В. Семенович [3], Е.О. Смирнова [4].

При исследовании состояния пространственных представлений мы воспользовались диагностикой пространственных представлений у дошкольников с ТНР Семаго Н.Я.

В соответствии с предложенной диагностикой мы провели исследование у дошкольников с ТНР уровня ориентировки в собственном теле, диагностику пространственных представлений внешних объектов и собственного тела и диагностику употребления в речи словесного обозначения пространственных понятий. Так же мы выявили доминантную руку у детей с ТНР.

При обследовании пространственных представлений мы опирались на критерии оценивания и выявили, что дошкольники давали лишь незначительное

количество точных ответов. Они с трудом ориентировались в собственном теле, путали левую и правую руку, не показывали левые и правые другие части тела. При употреблении пространственных предлогов в речи дети испытывали значительные трудности, что говорит о еще недостаточном уровне их усвоения.

Мы изучили специальную литературу и подобрали дидактические игры, способствующие развитию пространственных представлений у дошкольников с тяжелым нарушением речи. Нами был составлен перспективный план на учебный период. Коррекционно-логопедические занятия проводились еженедельно. Перспективный план включал в себя пять основных этапов. На каждом этапе решалась определенная задача по развитию ориентировки в пространстве, с помощью дидактических игр.

Первый этап работы включал в себя освоение дошкольниками навыка ориентирования в правой и левой стороне собственного тела. Для этого мы использовали игры, позволяющие быстро определять правую и левую стороны тела. Так, дети должны были показать руку, которой они кушают, рисуют, пишут. Дети поднимали правую руку. Так же дети должны были показать правое ухо, правое плечо, правую ногу, правый глаз, правую щеку. Затем аналогичные задания дети выполняли левой рукой. На занятиях мы использовали фразы: «Правой рукой возьми помидор, а левой рукой возьми огурец». «Левой рукой положи яблоко на тарелку, а правой рукой положи грушу на блюдец». «Левой рукой возьми грушу и положи ее на тарелку». Для этой игры использовались муляжи овощей и фруктов, набор детской посуды. На этих занятиях мы использовали игры: «Обезьянки», «Повторялки», «Самый внимательный», «Сказки», «Путаница».

На втором этапе нам было необходимо научить детей различать основные группы направлений (вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево). С помощью различных дидактических игр «Что справа», «На плоту», «Колокольчик» и других мы старались выработать умение использовать центральный объект и по отношению к нему определять расположение окружающих его других предметов.

На третьем этапе, направленном на формирование умений детей определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому, мы учили дошкольников ориентироваться «На себе», «От себя», понимать пространственное значение предлогов «в», «под», «на», «за» и применять их. Проводились игры с предметами «Что изменилось?», «Новоселье», «Куда пойдёшь и что найдёшь», «Найди магнит».

На четвертом этапе нами формировалось умение ориентироваться в трехмерном пространстве в движении. Мы применяли игры, которые предполагали точное следование инструкциям, содержащим направление движения и расстояние.

На пятом этапе мы формировали ориентировку на листе бумаги, т.е. в двухмерном пространстве. С помощью таких дидактических игр как: «Проводилка», «Назови соседей», «Лабиринт», «Геометрический диктант», «Я еду на машине» дошкольники осваивали направления картинного ряда на плоскости.

После проведения коррекционно-логопедической работы, способствующей развитию пространственных представлений мы провели контрольную диагностику. Сравнив результаты диагностики, мы выяснили, что все изучаемые компоненты пространственных представлений у детей с ТНР стали значительно выше. Так, средний итоговый показатель в начале года составил 4,6 баллов, а в конце года – 13,6 баллов. Кроме этого, увеличилось количество детей, владеющих пространственными представлениями на высоком и среднем уровне – 30% и 70% соответственно.

Таким образом, все это показывает высокую результативность применения специальных дидактических игр по развитию пространственных представлений в системе коррекционно-логопедической работы.

### **Литература:**

1. Безруких, М.М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму / С.П. Ефимова. – М.: Владос, 2014. – 99с.

2. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека: и их нарушения при локальных поражениях мозга / Р.А. Лурия – М.: Книга по Требованию, 2012. – 432 с.

3. Семенович, А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. Методические рекомендации к нейропсихологической диагностике / С.О.Умрихин – М., 2008. – 235с.

4. Смирнова, Е.О. Психология и педагогика игры: учебник и практикум для вузов / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова. – М.: Юрайт, 2021. – 223 с.

5. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Ю. Гогберашвили // Под ред. Л.С. Цветковой. – 2-е изд., испр. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. – 296 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

***Комарова Л.Ю.***

*канд.пед.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

***Чукмарова Л.Ф.***

*канд.психол.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

***Волков Л.Е.***

*студент 2 курса*

*Набережночелнинский институт  
Казанского (Приволжского) федерального университета  
(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Габдуллин А.И.**  
*студент 2 курса*

*Набережночелнинский институт  
Казанского (Приволжского) федерального университета  
(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Петров К.Н.**  
*студент 2 курса*

*Набережночелнинский институт  
Казанского (Приволжского) федерального университета  
(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* Статья направлена на исследование формирования мотивации к обучению у младших школьников с ОПП с целью повышения их уровня успеваемости в обучении. Автором было проанализировано состояние данной проблемы в педагогической теории и практике. На основе принципов лично ориентированного обучения разработана, обоснована и испытана на практике структурно-компонентная модель формирования мотивации к обучению у младших школьников. Основными этапами этой модели являются диагностика, коррекция и стимуляция мотивов обучения. Исследовано, что повышению уровня мотивации и, соответственно, успешности обучения у детей начальной школы с особыми образовательными потребностями способствуют следующие факторы: эффективное использование учебного материала, системное планирование и сочетание структурных элементов урока, организация интеллектуального труда учащихся и объективное оценивание их результатов, а также влияние социально-педагогических и психологических факторов на мотивационную сферу учащихся под руководством учителя, ассистента-учителя в инклюзивном классе. Основные положения и рекомендации по реализации

индивидуальных подходов и технологических приемов формирования мотивации к обучению младших школьников с особыми образовательными потребностями уже внедрены в практическую деятельность общеобразовательных школ и гимназий.

*Ключевые слова:* мотивация обучения, инклюзия, личностно ориентированное образование, успешность обучения, дети с особыми образовательными потребностями, планирование, организация и оценка результатов обучения.

## **FORMATION OF MOTIVATION FOR LEARNING AMONG YOUNGER STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

***Komarova L.Yu.***

*PhD in Pedagogical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Chukmarova L.F.***

*PhD in Psychology, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga Region) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Volkov L.E.***

*student is in 2th grade*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Gabdullin A.I.***

*student is in 2th grade*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University  
(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Petrov K.N.***

*student is in 2th grade*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article is aimed at studying the formation of motivation to learn in younger schoolchildren with AKI in order to increase their level of academic achievement. The author analyzed the state of this problem in pedagogical theory and practice. Based on the principles of personality-oriented learning, a structural component model for the formation of motivation for learning among younger schoolchildren has been developed, substantiated and tested in practice. The main stages of this model are diagnosis, correction and stimulation of learning motives. It is investigated that the following factors contribute to increasing the level of motivation and, accordingly, the success of teaching in primary school children with special educational needs: effective use of educational material, systematic planning and combination of structural elements of the lesson, organization of intellectual work of students and objective assessment of their results, as well as the influence of socio-pedagogical and psychological factors on the motivational sphere of students under the guidance of a teacher, a teaching assistant in an inclusive classroom. The main provisions and recommendations for the implementation of individual approaches and technological techniques for the formation of motivation to teach younger students with special educational needs have already been introduced into the practical activities of secondary schools and gymnasiums.

*Key words:* learning motivation, inclusion, personality-oriented education, learning success, children with special educational needs, planning, organization and evaluation of learning outcomes.

Современное образование делает упор на развитие успешной личности учащихся. Для успешного перехода к новой образовательной системе, направленной на развитие желания учиться и достигать определенных целей, главной задачей является направление учащихся на повышение мотивации к успеху и заинтересованности в обучении. Для достижения этой цели важно более подробно изучить проблему мотивации обучения и на основе этого определить наиболее эффективные пути ее формирования.

Понимание мотивации обучения современных младших школьников с особыми образовательными потребностями позволяет специалистам оптимизировать процесс обучения, разрабатывать учебные программы и планы, максимально учитывающие мотивы детей и обеспечивающие наилучшие результаты. Стимулирование достижений в учебном процессе является важным в работе с учащимися с особыми образовательными потребностями, так как это способствует преодолению учебных трудностей для детей со сложными речевыми или психическими нарушениями в инклюзивной учебной среде. Необходимо стимулировать у детей интерес и желание учиться и исследовать мир уже с детства, поскольку развитие включает системные изменения в личности, происходящие под влиянием социализации и взаимодействия с окружающей средой. Мотивация в обучении рассматривается как побуждение к действиям и поступкам человека, определяющее его активность и устойчивость. В психологическом контексте мотивация выражается в интересе, идеалах, целях и потребностях, влияющих на человеческую деятельность. Мотивацию к обучению младших школьников можно рассматривать как систему факторов, побуждающих к активности и определяющих направленность поведения, а также как результат воздействий из разных сфер жизни и отношения к ним. Исследование развития мотивации обучения младших школьников является актуальной проблемой в психологии и педагогике, и они помогают понять природу и важность этого процесса.

Цель статьи обоснование, исследование и подтверждение значения развития мотивации к успеху в обучении учащихся начального звена с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде.

Научная новизна исследования. В контексте модернизации образования и внедрения реформы новой школы, особого внимания заслуживает проблема создания развивающей среды и оптимальных условий для развития, воспитания и обучения детей с особыми потребностями. Эта проблема соответствует общим тенденциям реформирования образования в направлении открытости, демократичности и доступности для всех слоев населения страны, а также интеграции инновационных технологий в образовательную среду. Специалисты инклюзивных образовательных учреждений испытывают и внедряют разнообразные технологии, которые способствуют полному включению родителей в образовательный процесс и осознанному распределению ответственности между педагогами и родителями. Эта работа касается не только родителей детей с особыми образовательными потребностями, но и родителей детей с типичным развитием, поскольку без их поддержки даже специалистам невозможно создать атмосферу «полного включения», развивать отношения «сотрудничества» и «сотворчества» [5].

Общество предъявляет все больше и больше требований к результатам обучения: школа должна не только предоставлять учащимся сильные знания и навыки, но и способствовать их воспитанию и развитию в соответствии с их образовательными возможностями, потребностями, запросами, задатками и способностями. Важным является создание образовательно-развивающей среды для детей с особыми потребностями, где базовый уровень знаний, умений и навыков превращается из цели обучения в средство активизации познавательных, творческих и личностных возможностей учащихся. Образовательная среда должна быть направлена не только на достижение образовательных целей, но и на поиск оптимальных путей успешной адаптации в жизни каждого ребенка с особыми образовательными потребностями [6].

Образовательный процесс является сложным, имеет много компонентов и функций, что делает его многоаспектным явлением. Основой, на которой сегодня основывается образование, является личность, характеризующаяся постоянным творческим поиском и способностью к обучению и саморазвитию. Современные работодатели подчеркивают важность развития навыков постоянного приобретения новых знаний. Главным направлением для формирования желания учиться на протяжении всей жизни является мотивационный подход в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений. Наибольшее количество концепций и теорий занимается проблемами мотивации учащихся.

Труды известных психологов, социологов, физиологов стали основой для разработки методологического инструментария для изучения мотивации в учебной и воспитательной деятельности учащихся, который ложится в основу научной работы. Исследование проблемы мотивации связано, прежде всего, с анализом источника активности человека, мотивов, стимулирующих его деятельность и поведение, с поиском ответа на вопрос, что предопределяет человека к действию, какой мотив, «ради чего» он это делает.

Вопросы мотивации в обучении в педагогике и психологии, отношения к мотивации учебной деятельности в коррекционной педагогике рассматривали следующие ученые: А.Я. Абкович, Е.И. Адамян, Л.И. Адамян, М.Д. Ильязова, А.В. Кириленко, Е.Б. Колосова, Н.В. Попова, З.И. Сангаджиева, Е.И. Субботина, А.Н. Хоженоева, В.Л. Цэдашиева.

Одной из существенных современных задач педагогов, работающих в инклюзивных классах или группах, является налаживание взаимодействия с родителями учеников или воспитанников, плодотворного сотрудничества, взаимной поддержки и распределения ответственности в процессе обучения и воспитания их детей в учебном заведении. Родители выступают главными партнерами педагогов в этом процессе, который включает не только обучение и воспитание, но и социализацию ребенка. Поэтому они имеют полное право участвовать в принятии важных решений о развитии и адаптации своего ребенка.

Родители являются первыми и основными воспитателями детей, и без сотрудничества между ними, педагогами и обществом, процесс инклюзии ребенка в жизнь общины, школьное сообщество и обучение становится невозможным. Успех адаптации детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде также зависит от готовности родителей к сотрудничеству с педагогами и их реалистичного понимания возможностей и потребностей своего ребенка.

Ключевым фактором в обеспечении успеха обучения каждого ученика является уровень их мотивации к этому процессу. Формирование мотивации обучения включает создание условий в учебном заведении для появления внутренних стимулов для обучения, которые признаются учеником. Общая суть формирования и развития мотивации обучения учащихся заключается в переходе учащихся из состояния безразличия к позитивному отношению к обучению – сознательному и ответственному. Объектом формирования следует считать все компоненты мотивационной сферы и все аспекты учебных навыков. В частности, социальные и когнитивные мотивы, их значимые и динамические характеристики; цели и их качества; эмоции; и учебные навыки.

Важным средством формирования и развития мотивации к обучению учащихся с особыми потребностями является выравнивание учебного процесса с их жизненным опытом, потребностями и интересами. Когда эти потребности и интересы удовлетворяются, дети проявляют необходимую активность. Соответственно, деятельность учителя в этом направлении должна включать несколько блоков: мотивационный, целевой, эмоциональный.

Формирование мотивационной сферы учащихся с особыми образовательными потребностями проходит с учетом специфических особенностей: сниженная познавательная активность, неустойчивость интересов, низкая мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении и установлении контактов со сверстниками. В мотивационной структуре преобладают игровые мотивы, из-за чего обучение не вызывает в них особого

интереса [3]. Дети этой группы проявляют малую инициативность в игре и общении, мало интересуются результатами своей деятельности и не заботятся о ее качестве. У них возникают сложности в формировании саморегуляции и самоконтроля. Исследования мотивационной сферы младших школьников с тяжелыми речевыми нарушениями показали, что их мотивационная сфера менее развита по сравнению со сверстниками с нормальным развитием речи. Например, потребность в общении удовлетворяется лишь у части детей с речевыми нарушениями, потребность в безопасности – лишь у малой части. Эти дети реагируют на неуспех иначе, чем дети с нормальной речью, например, после успешного задания они не переходят к более сложным задачам, а выбирают более легкие. Это можно объяснить формированием защитной реакции в них, стремлением сохранить успех на низком уровне. Учащиеся младших классов с тяжелыми речевыми нарушениями недооценивают свои возможности, чаще переоценивая их. Их самооценка не всегда совпадает с объективными характеристиками, больше внимания уделяют положительным качествам и несколько переоценивают их, что свидетельствует о тенденции к идеализации в самооценке (Сангаджиева, 2013). Переоценка собственных способностей учащихся начальной школы может быть объяснена ростом и развитием, что является типичным явлением не только для детей с нормальным развитием речи, но и для детей с различными нарушениями речи. Они представляют собой особую рискованную группу по развитию тревожно-фобических состояний из-за отсутствия не только зрелости, но и недостатка сенсорных и эмоциональных структур. У детей с серьезными речевыми нарушениями могут возникать страхи, волнения, тревога, недоверие, общая напряженность, склонность к дрожи, потливость, покраснение и другие проявления. Что касается младших школьников с задержкой психического развития, исследователи указывают на нарушение целеустремленности, проявляющееся в неправильном направлении на задание, ошибочном выполнении, неадекватном отношении к трудностям и некритическом оценивании результата. Неисправленный подход к учебной мотивации этих детей заставляет их избегать некоторых задач, подменять

сложные задачи более простыми, выполнять лишь часть задания или не интересоваться его результатом. Авторы также отмечают, что мотивационная сфера этих младших школьников довольно ограничена [7].

Исследования, изучающие обучающую мотивацию учащихся с задержкой умственного развития и серьезными нарушениями речи, показывают, что эти учащиеся проявляют низкий интерес, чувство потребности, недостаточную способность ставить цели и систематически выполнять задачи, преобладает внешняя мотивация над внутренней. Это означает, что их учебная мотивация либо очень слабо выражена, либо вообще отсутствует, что затрудняет формирование эффективной учебной деятельности. На современном этапе можно рассматривать как эффективные методы формирования мотивации обучения лиц с особыми потребностями такие подходы, как интерактивные методы, метод проектов, проблемно-ориентированное обучение, сотрудничество в обучении, экспериментальные методы, моделирование и другие.

Интерактивные методы направлены на активное взаимодействие между учениками и учителем, способствуют активному вовлечению учащихся в учебный процесс. Использование метода проектов в обучении в инклюзивном классе способствует индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса. Этот метод положительно влияет на все аспекты педагогической деятельности, в частности на образовательную, воспитательную и коррекционную сферы. Вовлечение учащихся в проектное обучение способствует развитию их творчества и экспериментального подхода к изучению материала. Проектная деятельность способствует не только улучшению качества обучения, но и развитию личностных качеств учащихся, способствует формированию самостоятельности и умений работать с информацией. Использование элементов экспериментального обучения способствует развитию познавательных навыков учащихся. Проблемное обучение стимулирует мышление и творческий поиск истины учащимися во время учебного процесса. При работе с учащимися, имеющими легкие нарушения познавательной деятельности, важно развивать у них самостоятельность и мотивацию к

собственному труду, способствуя их инициативе и практической реализации собственных идей. В то же время необходимо обеспечить им чувство поддержки и возможность обратиться за помощью в любой момент.

М.Д. Ильязова отмечает, что мотивация обучения, включая цели, потребности и интересы, определяет направление и организацию процесса обучения, придавая ему значение для личности. Процесс формирования мотивации учащихся является сложным, требует учета их возрастных особенностей, понимания целей и задач мотивации, а также умения отличать типы мотивации обучения [2]. Также важно учитывать, что успеваемость учащихся и их воспитание зависят от типа мотивации, которую применяют учителя или родители. Речь идет о положительной и отрицательной мотивации. Позитивная мотивация часто способствует развитию самооценки ребенка, его поощрению к выполнению задач (не обязательно материального характера), заинтересованности в новом материале, поддержке в выполнении заданий, и психологической поддержке в стрессовых или успешных ситуациях. Практический опыт показал, что внешняя мотивация имеет ограниченный эффект, особенно когда сопровождается негативными стимулами, такими как критика, наказание, безразличие или насилие. Развитие мотивации у детей с образовательными потребностями требует внимания к следующим аспектам:

1. Фокус на внимании и концентрации.
2. Вовлечение ребенка в учебный процесс.
3. Обеспечение безопасности и создание доверительной атмосферы, учитывая ее потребности.
4. Подбор заданий в соответствии с уровнем поддержки для каждого ученика.

Мотивация к обучению является ключевым элементом успеваемости учащихся. От правильного типа мотивации, использования соответствующих методов и учета всех особенностей зависит формирование у ребенка устойчивой мотивации к изучению нового, самосовершенствованию и развитию. Мотивированный ребенок имеет уверенность в собственных силах, готов к

совершенствованию, не боится испытывать себя, чувствует себя частью общества. Важно предоставить детям надлежащую мотивацию, потому что от этого зависит их будущее успешное обучение и адаптация, ведь без заинтересованности учеников рискуем столкнуться с регрессом в обучении и развитии их поведения [3].

Успеваемость ребенка в учебной деятельности зависит преимущественно от условий, в которых он находится, а также от эффективного сотрудничества между педагогами, родителями и всеми участниками учебной группы. Только тесное взаимодействие и правильно организованный совместный труд могут способствовать быстрому и глубокому усвоению необходимых знаний учащимися, а также способствовать осознанию ими своей важности в обществе. Младший школьный возраст является ключевым периодом в формировании личности ребенка. Мотивация младших школьников связана с их внутренним эмоциональным состоянием и переживаниями, которые могут быть положительными или отрицательными. Многие факторы влияют на желание детей ходить в школу, учиться и соблюдать дисциплину. Один из таких факторов – это безопасная окружающая среда. Особенно в условиях военного конфликта, когда дети сталкиваются со стрессом и опасностями, важно, чтобы они чувствовали себя в безопасности и в безопасности. Поэтому, большое значение имеет организация учебного процесса учителем, создание благоприятной классной среды, где царит атмосфера дружбы, взаимопомощи и тепла. Например, пример старшеклассников может иметь важное значение для положительного воздействия на младших школьников и создания благоприятного климата в классе [5].

Дети всегда находятся в своем окружении лицо, которое становится для них авторитетом и от которого они берут пример. Этот авторитет может быть учителем, родителями, одноклассниками или старшими детьми. Дети не только копируют поведение и способ общения этих лиц, но и используют их примеры в своей ежедневной жизни. Поэтому учителю и родителям важно быть образцом для подражания, потому что, напоминая о важности правил и положений,

взрослые также должны следовать им сами, демонстрируя детям важность этих действий. Культура речи и общения со взрослыми является важной составляющей воспитания детей. Важно помнить, что правильное влияние взрослых на воспитание ребенка может быть эффективным только при условии постоянного соблюдения общепринятых норм и правил поведения [1]. Также важно отметить, что в современном мире, где большое значение имеет использование новейших технологий, вопрос влияния мультфильмов на детей становится актуальным. Часто молодые родители используют популярные мультфильмы для развлечения детей, оставляя их перед экранами на длительное время. Тем не менее, важно понимать, что мультфильмы могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на развитие ребенка. Ученые подчеркивают прямую связь между просмотром телевидения и развитием детей, что стоит учитывать при выборе контента для детей. Длительное взаимодействие ребенка с компьютером может привести к снижению навыков общения с другими людьми, потере интереса к обучению и желанию проводить больше времени перед экраном компьютера. Тем не менее, это взаимодействие может иметь как положительные, так и отрицательные аспекты: положительные аспекты использования компьютера в обучении включают:

- использование обучающих игр, которые облегчают усвоение материала и стимулируют желание ребенка учиться. Видеоигры, направленные на развитие внимания, памяти, логики, помогающие совершенствовать умственные способности и мелкую моторику;

- использование игры в качестве награды, что мотивирует ребенка к более основательной подготовке и осмысленному изучению материала;

- использование видеоигр в качестве вспомогательного средства для обучения социализации и выполнения повседневных дел.

Негативные аспекты включают в себя:

- слишком долгое время, потраченное на компьютерные игры, может способствовать развитию зависимости и безразличия к реальной жизни;

- возможное негативное влияние на зрение и другие аспекты здоровья ученика.

Следовательно, для обеспечения успешного выполнения заданий и полезного использования времени, важно научить ребенка управлять своим временем.

Важно использовать дифференцированный подход и предоставлять задания, соответствующие уровню знаний каждого ученика. Если материал будет дополнен четкими и конкретными иллюстрациями, схемами, моделями, практическими упражнениями и словесными примерами, которые близки к жизненному опыту учащихся, то он становится доступным и понятным для детей, вызывающим их интерес к предмету. Кроме того, если ученик имеет успехи в изучении данного предмета, это вызывает у него радость от познания нового и побуждает к углубленному изучению темы или дисциплины в целом, а также к посещению учебного заведения [4].

Мы предлагаем рассмотреть дополнительные упражнения и методики, которые могут мотивировать детей с особыми образовательными потребностями к обучению. Например, «вчера и сегодня» – учащимся предлагается описать свои успехи вчера и сравнить их с сегодняшними достижениями, что помогает им осознавать свое развитие. Другое упражнение, «хорошие поступки», побуждает учащихся записывать три положительных поступка за последнюю неделю, что позволяет им почувствовать признание и похвалу за свои достижения и другие.

Вывод: следовательно, для обеспечения устойчивого уровня мотивации обучение детей с особыми потребностями учителя важно использовать учебные материалы, которые соответствуют их когнитивным, коммуникативным и профессиональным потребностям, обладают творческим характером и способствуют развитию умственной активности. Правильно отобранный учебный материал положительно влияет на все аспекты мотивации, включая потребности, интересы, эмоции и мотивы. Формирование и развитие мотивации учебной деятельности детей с особыми потребностями гарантирует их

познавательную активность и способствует развитию мышления и получению знаний, необходимых для успешной социализации в будущем.

### Литература

1. Галасюк, И.Н. Особенности родительских позиций в семье с умственно отсталым ребенком // Клиническая и специальная психология. – 2014. – Том 3. № 2. – С.67-75.

2. Ильязова, М.Д. Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы / М.Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С.61-77.

3. Кириленко, А.В. Особенности организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях / А.В. Кириленко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – Том 6 (72). – 2020. – № 2. – С. 56-65.

4. Колосова, Е.Б. Методические рекомендации по организации воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ в образовательных организациях: методическое пособие для специалистов по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ/ Е.Б. Колосова, Е.И. Адамян, Л.И. Адамян. – М.: ИКП РАО, 2021. – 36 с

5. Попова, Н.В. Инновации в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Попова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 5-2 (128). – С.76-77.

6. Субботина, Е.И. Сенсорное воспитание детей со сложными нарушениями развития / Е.И. Субботина, А.Я. Абкович // Специальное образование. – 2019. – № 1. – С. 64-74.

7. Хоженоева, А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с аутизмом в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе / А.Н. Хоженоева, В.Л. Цэдашиева // Вестник Бурятского государственного университета образование. Личность. Общество. – 2021. – №2. – С.71-75.

# СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

***Мингалеева Р.Ф.***

*заместитель директора*

*по учебно-воспитательной работе*

*МАОУ «Лицей инновационных технологий № 36»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

***Насибуллин Р.Т.***

*канд.техн.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

***Патенко Г.Р.***

*канд.филол.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

***Патенко А.А.***

*студентка 5 курса*

*Ижевская государственная медицинская академия*

*(г. Ижевск, Удмуртская республика, Россия)*

*Аннотация:* В статье представлены промежуточные результаты исследования социального становления ребенка дошкольного возраста с психофизическими нарушениями. Представлен краткий анализ современной литературы по указанной проблеме. Определена актуальность проблем, которая заключается в необходимости создания системного подхода всех участников образовательного процесса к социальному становлению ребенка с

психофизиологическими нарушениями. Конкретизированы методологические основы коррекционного образования, которые определяют основные закономерности развития и воспитания, общие для всех категорий детей с психофизическими особенностями. Определена цель статьи: осветить промежуточные результаты научно-исследовательской работы по созданию авторской программы системного воздействия на всех участников образовательного процесса по работе со специальной категорией детей. Предоставлен перечень методов (анализ, обобщение, систематизация) для исследования научной литературы по исследуемой проблеме. Сформулированы условия успешной социализации лиц с психофизическими нарушениями: сочетание в единую систему всех социально-педагогических инфраструктур; создание социально-педагогической системы открытого типа; углубление просветительской работы среди родителей, педагогов, общественности относительно специфики работы с детьми, имеющими психофизические нарушения; создание программ, технологий организации реальной жизнедеятельности тех субъектов, которые нуждаются в помощи, поддержке и защите. Систематизирован перечень компенсаций утраченных и поврежденных функций, которые обеспечивают восстановление или замещение утраченных или нарушенных функций.

*Ключевые слова:* социальное положение, ребенок дошкольного возраста, психофизические нарушения, коррекционно-развивающая программа, компенсаторный механизм.

## **THE SOCIAL FORMATION OF A PRESCHOOL CHILD WITH PSYCHOPHYSICAL DISORDERS AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM**

*Mingaleeva R.F.*

*Deputy Director for Educational  
and Training Work*

*MAOU "Lyceum of Innovative Technologies No. 36"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Nasibullin R.T.***

*Ph.D in Technical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Patenko G.R.***

*PhD in Philology, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Patenko A.A.***

*5th year student*

*Izhevsk State Medical Academy*

*(Izhevsk, Udmurt Republic, Russia)*

*Abstract:* The article presents the interim results of a study of the social development of a preschool child with psychophysical disorders. A brief analysis of modern literature on this problem is presented. The relevance of the problems is determined, which lies in the need to create a systematic approach of all participants in the educational process to the social development of a child with psychophysiological disorders. The methodological foundations of correctional education are specified, which determine the basic patterns of development and upbringing that are common to all categories of children with psychophysical characteristics. The purpose of the article is determined: to highlight the intermediate results of research work on the creation of an original program of systemic influence on all participants in the educational process in working with a special category of children. A list of methods (analysis, generalization, systematization) for researching scientific literature on the problem under study is provided. The conditions for the successful socialization of persons with psychophysical disorders are formulated: the combination of all social and pedagogical

infrastructures into a single system; creation of an open socio-pedagogical system; deepening educational work among parents, teachers, and the public regarding the specifics of working with children with psychophysical disorders; creation of programs, technologies for organizing the real life activities of those subjects who need help, support and protection. A list of compensations for lost and damaged functions has been systematized, which provide restoration or replacement of lost or impaired functions.

*Key words:* social status, preschool child, psychophysical disorders, correctional and developmental program, compensatory mechanism.

Актуальность темы исследования. Развитие современного образования требует новых концептуальных основ на основе признания различий каждого человека, особенно такой, которая имеет некоторые особенности развития и требует специфических условий обучения-воспитания. В частности, ребенка с психофизическими нарушениями, особыми образовательными потребностями – того, который вследствие врожденной недостаточности, приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата (или центральной нервной системы) имеет отклонения от нормативного развития психических функций. Именно поэтому актуальным в современном отечественном образовании становится «детоцентризм», который предполагает принятие индивидуально-типологических особенностей каждого ребенка, учет его интересов, состояний, свойств, максимальное удовлетворение образовательных потребностей. «Детоцентризм» формирует основные принципы инклюзивного образования, которое реализует равенство прав каждого человека на получение образования с последующей социализацией. Вовлечение ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП) в инклюзивное образование (особенно на дошкольном этапе развития) снижает уровень его маргинализации, способствует интеграции в образовательную среду, а затем в общество в будущем. Вместе с тем, исследуемая проблема социализации детей с особыми образовательными потребностями на начальном,

дошкольном уровне не учитывает стремительность изменения условий жизнедеятельности (дистанционное обучение, усиление влияния медиа, возможности использования конструктивного влияния медиа и т.д.). О недостаточности разработки проблемы свидетельствует и тот факт, что не предусмотрен системный подход к психолого-педагогическому просвещению родителей указанной категории детей, более глубинное вовлечение их в процесс социального становления, углубление специальных знаний воспитательных учреждений дошкольного образования (ЗДО) относительно специфики работы с детьми из ООП.

Проблема психолого-педагогического обеспечения социального становления дошкольников из ООП не определяет организационно-методические основы реализации этого процесса, полноту его педагогического обеспечения. О недостаточности разработанности проблемы свидетельствует и уровень внимания к подготовке воспитателей-специалистов для повышения эффективности социальной, социально-психологической адаптации детей к социальным условиям.

Цель статьи: осветить промежуточные результаты научно-исследовательской работы (теоретический фундамент) по созданию авторской программы системного воздействия на всех участников образовательного процесса (детей из ООП, их родителей, воспитателей). Авторская программа предусматривает:

- на основе системно-обобщающего теоретического анализа научных источников выяснения степени разработанности проблемы социального становления ребенка дошкольного возраста с психофизическими нарушениями в специальной психолого-педагогической литературе;

- обоснование, разработка и экспериментальная проверка системы коррекционно-воспитательной работы, направленной на повышение социального поведения ребенка дошкольного возраста с психофизическими нарушениями в инклюзивной образовательной среде;

- внедрение коррекционно-воспитательной работы, которая предусматривает: работу с детьми, просвещение родителей (на курсах повышения квалификации участников образовательного процесса и специальную подготовку специалистов для работы с определенной категорией детей).

Примененные методы исследования: теоретические-анализ, обобщение, систематизация психолого-педагогической литературы с целью определения теоретико-методологических основ и основных подходов к решению указанной проблемы, выяснение содержания базовых понятий, разработка системы коррекционно-воспитательной работы по социальному становлению детей с психофизическими нарушениями дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде с активным привлечением родителей.

Изложение основного материала. В контексте исследования нашей проблемы актуальным является подход к определению сущности социального становления как процесса социализации личности, во время которого формируются разнообразные ее связи с окружением, усваиваются нормы, правила, ценности общества. По мнению А. Ледневой, именно в процессе социализации, социального становления наблюдается развитие личностных черт и свойств, формируется активность и целостность личности, приобретает тот социальный опыт, который позволит создать собственное значительно менее проблемное будущее [5]. Ведущие ученые считают: успешную интеграцию к общепринятым условиям жизнедеятельности обеспечивает коррекционная педагогика (специальная педагогика, специальное образование, дефектология) – отрасль педагогики, изучающая сущность и закономерности образования, обучения и воспитания детей с психофизиологическими нарушениями, их успешную социализацию [8]. Методологические основы такого образования определяют основные закономерности развития и воспитания, общие для всех категорий детей с психофизическими особенностями:

- интенсивность развития психики и личности при аномалиях зависит от специальных педагогических условий, учитывающих специфические

особенности психической деятельности конкретного ребенка и оптимизирующих коррекционно-компенсаторные процессы, обеспечивающие профилактику негативных вторичных новообразований личности;

- основным условием специального образования должна быть ее коррекционно-компенсаторная направленность;

- результатом любого аномального развития является нарушение социального становления, взаимодействия с реальным окружением;

- своеобразие аномального развития обусловлено сочетанием биологически и социального факторов в этом процессе (чем больше нарушено биологическое, тем сильнее оно влияет на формирование социально обусловленного в развитии и социализации ребенка);

- эффективность коррекционно-воспитательных воздействий на ребенка обусловлена учетом своеобразия структуры дефекта: чем более отдаленным от первичного (психофизического) признака дефекта находятся вторичные (социальные), тем лучше они подвергаются педагогической коррекции. Значительную роль в процессе социального становления играет фактор создания соответствующих условий, требующий целенаправленной, долговременной, систематической деятельности. В исследованиях ведущих психологов и педагогов сформулированы условия успешной социализации лиц (в том числе с психофизическими нарушениями) в специальных условиях (рис.1).

Процессы вхождения ребенка в социальную среду требуют активной роли, руководства, наставничества взрослого. Такие процессы называют обучением и воспитанием – комплексом воздействий, обеспечивающих социализацию индивида. Но наличие инвалидности значительно ограничивает ребенка физическими, психическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и другими барьерами. Именно они (по мнению ученых) тормозят процесс интеграции в общество и возможности принимать участие в жизни семьи и государства в равноправных условиях с другими членами общества [3].

Первое условие	Сочетание в единую систему всех социально-педагогических инфраструктур. Это не только государственные, общественные организации, фонды, заведения, а также заинтересованные лица, представители волонтерских движений, родительское сообщество.
Второе условие	Создание социально-педагогической системы открытого типа. Система не может быть устойчивой и слишком инструктивной. Она должна базироваться на передовом мировом научном опыте, который облегчает процесс вхождения "необычного" ребенка в обычную жизнь.
Третье условие	Углубление просветительской работы среди родителей, педагогов, общественности по специфике работы с детьми-инвалидами, создание программ, технологий (форм, методов реализации идей) организации реальной жизнедеятельности тех субъектов, которые нуждаются в помощи, поддержке и защите; развития новых программ и наполнения их содержанием.

Рис.1. Основные условия успешной социализации для детей с ООП

Согласно исследованиям Т.Ю. Артюховой [1], с понятием социализации тесно связано понятие ресоциализации – усвоение новых ценностей, норм и навыков вместо тех, что ранее были усвоены недостаточно или устарели. Процессу ресоциализации способствует психолого-педагогическое воздействие, которое обеспечивает компенсацию (возобновление или замещение утраченных или нарушенных функций). Известно, что лица с пороками развития (на психофизическом, психологическом, социальном уровнях) нуждаются в компенсации утраченных и поврежденных функций, овладения жизненно необходимыми. Успешной компенсации, как отмечают все исследователи, проблемы способствуют: возраст ребенка (чем меньше возраст – тем пластичнее ЦНС). В дошкольном периоде дети с ООП социализируются легче всего. Например, ребенок может иметь такие особенности, которые не позволяют ему коммуницировать со сверстниками активно. Ребенок в силу пороков в развитии может не понимать проблемы в коммуникациях и нуждается в объяснении (ненавязчивого вмешательства) взрослого; временной интервал с момента

возникновения дефекта, который требует быстрого реагирования на проблемы в развитии ребенка; ближайшее социальное окружение. Именно неподготовленность родителей к адаптации детей с пороками развития может тормозить этот процесс; собственное желание человека адаптироваться к новым условиям. Такое желание, которое трансформируется в развитие волевой сферы ребенка, значительно активизирует процесс социального становления; наличие волевых усилий к реализации процесса адаптации. Процесс адаптации предполагает целый комплекс умений, волевых усилий и определенных личностных компетенций для того, чтобы овладеть новым видом деятельности; создание подходящей среды для успешной социализации.

Формулируются выводы, которые предлагают для работы специализированных заведений:

- выбор формы и заведения для обучения ребенка, как нуждающегося в особой социальной поддержке должен осуществляться исключительно в интересах ребенка;

- ребенок должен получать весь спектр образовательных, коррекционных и социальных услуг, который нужен ему для развития;

- необходимо создать инклюзивно-ресурсный центр, работа которого расширит возможности не только качественного обследования детей, но и распространит практику поддержки команд сопровождения ребенка, обучающегося по инклюзивной форме;

- качественное профессиональное сопровождение ребенка возможно при условии своевременного выявления проблемных вопросов развития ребенка и родительской готовности работать вместе с командой сопровождения;

- проведение постоянного анализа выполнения рекомендаций органов образования по осуществлению образовательных потребностей детей, в том числе приобретение средств индивидуальной коррекции;

- непрерывное повышение компетентности педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями (в том числе практических

психологов, социальных педагогов, воспитателей, классных руководителей, администрации);

- продолжение работы по предотвращению стигмы и буллинга по отношению к особому ребенку;

- обеспечение полноценных условий для проведения коррекционных занятий в соответствии с определенным индивидуальным планом развития ребенка-пусть к его развитию;

- поиск кадрового ресурса организации коррекционной работы (сурдопедагоги, тифлопедагоги, учителя-дефектологи, учителя ЛФК и т.п.) не должен прекращаться.

Выводы. Подытоживая, отметим: процесс социального становления ребенка с пороками развития – в центре внимания государства, но требует увеличения усилий для системного решения всех проблем. Испытанные и новейшие средства, методы должны быть основаны на индивидуальных подходах к ребенку, направленными на максимальную адаптацию ребенка к коллективу и коллектива к ребенку с учетом особенностей социализации ребенка психофизическими нарушениями.

### **Литература:**

1. Артюхова, Т.Ю. Психокоррекция и психотерапия: учеб. пособие / Т.Ю. Артюхова, Т.В. Шелкунова. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2019. – 170 с.

- Зайцев, Д.В. Инклюзивная парадигма современного образования в России: региональная специфика реализации / Д.В. Зайцев, Ю.В. Селиванова // Гуманитарные науки. – 2018. – №2. – С. 43-51.

2. Зуйкова, А.А. Социальная педагогика в схемах и таблицах / А.А. Зуйкова, О.М. Дорошенко, А.А. Базулина. – м.: Лань, 2023. – 84 с.

3. Луковенко, Т.Г. Условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании / Т.Г. Луковенко, Г.В. Митина, Г.С. Ильиных // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Том 7.– № 9. – С. 886-894.

4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: педагогика становления и развития личности: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Медиа, 2019. – 251 с.

5. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учебное пособие для вузов / Л.В. Байбородова [и др.]; под редакцией Л.В. Байбородовой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 241 с.

6. Романова, М.В. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы / М.В. Романова // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: сборник материалов 10-й Всероссийской научно-практической конференции. – РГППУ, 2020. – С. 212-214.

7. Специальная педагогика и коррекционная психология: учеб.-метод. комплекс / Т.Г. Неретина. – М.: Флинта, 2010. – 220 с.

8. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М.: ИНФРА-М, 2023. – 184 с.

**ПСИХОТЕРАПИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ  
СУПРУГОВ/ПАРТНЕРОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЁНКА  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)**

*Мисбахова А.Г.*

*кандидат философских наук, доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Иванова Р.Ф.*

*магистрант I курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета  
(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* Работа посвящена исследованию роли психологических границ супругов/партнеров в их межличностных отношениях при воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Слабые границы личности зачастую приводят к тому, что супруги/партнеры постоянно вторгаются в личное пространство друг друга, навязывая свои убеждения и ценности, тем самым разрушая внутренний мир. А слишком жесткие границы могут привести к полной изоляции и к отчуждению. Поэтому, очень важно найти гармонию и грамотно выстроить свои личные границы.

Актуальность данной темы заключается в том, современная концепция психологического сопровождения специального образования базируется на принципе активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка с ОВЗ к коррекционно-реабилитационному процессу. Таким образом, семья ребенка с нарушениями развития не только формулирует запрос, обозначает его специальные потребности, но и становится активным участником коррекционно-реабилитационных мероприятий, несет ответственность за их эффективность. Также за последнее время тема личных границ стала очень популярна и интересна. Все ясно понимают, что такое личные границы, но мало кто задается вопросом, как их правильно устанавливать, и как их защищать.

*Ключевые слова:* межличностные отношения; ребенок с ограниченными возможностями здоровья, личная граница; психологическая граница личности.

**PSYCHOTHERAPY OF INTERPERSONAL RELATIONS OF  
SPOUSES/PARTNERS RAISING A CHILD WITH LIMITED HEALTH  
CAPABILITIES (HVA)**

*Misbakhova A.G.*

*Ph.D. in Philosophical, assistant professor*

*Naberezhnye Chelninsky Institute  
Kazan (Volga) Federal University  
(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Ivanova R.F.***

*1st year master's student  
Naberezhnye Chelninsky Institute  
Kazan (Volga) Federal University  
(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The work is devoted to the study of the role of psychological boundaries of spouses/partners in their interpersonal relationships when raising children with disabilities. Weak personal boundaries often lead to spouses/partners constantly invading each other's personal space by imposing their beliefs and values, thereby destroying the inner world. And too strict boundaries can lead to complete isolation and alienation. Therefore, it is very important to find harmony and correctly build your personal boundaries.

The relevance of this topic lies in the fact that the modern concept of psychological support for special education is based on the principle of actively involving the immediate social environment of a child with disabilities in the correction and rehabilitation process. Thus, the family of a child with developmental disorders not only formulates a request and identifies his special needs, but also becomes an active participant in correctional and rehabilitation measures and is responsible for their effectiveness. Also, recently the topic of personal boundaries has become very popular and interesting. Everyone clearly understands what personal boundaries are, but few people ask themselves how to set them correctly and how to protect them.

*Key words:* interpersonal relationships; child with disabilities, personal boundaries; psychological boundary of personality.

Межличностные отношения разные авторы определяют по-разному. Я.Л. Коломинский определяет их через понятие «взаимоотношения», в которых

всегда сохраняется возможность взаимности и личного отношения со стороны партнера [3, с 5-10]. Межличностные отношения, по мнению С.Л. Рубинштейна, представляют собой более или менее устойчивые отношения между людьми, которые основаны на личном знании субъектов друг друга. По мнению автора, отношение к людям показывает, к каким отношениям человек стремится, какие отношения он способен устанавливать [6, с. 624-641].

Эмоциональные отношения играют огромную роль в жизни человека [2, с 36]. Независимо от характера отношений, установление личных границ – важный компонент для поддержания здоровой связи с партнером.

Личные границы – это отражение ваших жизненных принципов, правил и рекомендаций, которые для себя установили. Нарушение этих границ возникает, когда партнер не уважает, игнорирует или не осознает эти личные потребности.

Отсутствие личных границ часто может привести к эмоциональным манипуляциям со стороны второй половинки, будь то намеренно или нет.

В гештальт-терапии Ф. Перлза граница является центральным образованием, определяющим качество межличностного контакта. Выявление нарушений на границе контактов: слияния, проекции, интроекции, ретрофлексии – позволяет диагностировать особенности межличностного взаимодействия [5, с 232]. В телесно-ориентированной психотерапии, в частности в бодинамическом анализе Л. Марчер, используются специальные двигательные пробы для диагностики психологических границ супругов и особенностей их межличностного взаимодействия [7, с 475-481].

Проблемой изучения межличностных отношений между супругами занимались многие современные отечественные и зарубежные психологи и педагоги такие как Беляева Л.А., Бердяев Н.А., Берсенева Т.П., Вари М.И., Васильева О.В., Витек К., Гаврилов Н.И., Гаврилова Е.А., Абдалина Л.В., Галяутдинова С.И., Ахмадеева Е.В., Головаха Е., Панина Н., Голод С.И., Гребенников И.В., Гурко Т.А., Духновский С.В., Овчарова Р.В., Караев И.И., Коваль Н.А., Калинина Е.А., Кравец В.П., Кришталь, В.В., Григорян С.Р., Кузнецов М.Т., Кучмаева О.В., Кучмаев М.Г., Петрякова О.Л., Лагойда Н. Г.,

Лидовская Н.Н., Морозова Е.А., Мухина Е.А., Обозов Н.Н., Тимошенко Е.Ю., Погодина Е.К., Подласый И.П., Артамонова Е.И., Сайфуллин Г.П., Сайфуллина А.В., Сатаева А.Х., Якупов Р.И., Старикова Т.В., Сычева Е.Я., Федотова Ю.В., Шамуратова Э.С., Шнейдер Л.Б., Юлдыбаев Б.Р. и др. Они провели многочисленные исследования о влиянии работы с семьей по формированию гармоничных отношений.

Психологические границы в семейной жизни – это комплекс правил, объясняющих, как можно вести себя с человеком, а как нельзя. В начале отношений перед партнёрами не стоит эта проблема, так как они находятся в эйфории, стараются делать друг другу приятное и их всё устраивает.

Когда же начинается семейная жизнь с ежедневными бытовыми проблемами, отношения часто заходят в тупик, поскольку один или оба партнёра грубо нарушают границы другого.

Супругам надоедает подстраиваться друг под друга, они начинают ссориться, пытаются надавить на партнёра, заставить его поступить определённым образом против его желания:

1. Проверка телефона, компьютера, сумок и кошельков. Партнер не обязан демонстрировать свои личные вещи, переписку, отчитываться, с кем он общался, кто ему звонил

2. Критика внешности, способностей. Многие критикуют, прикрываясь добрыми намерениями. Мол, я хочу, чтобы ты хорошо выглядела, поэтому постоянно напоминаю, что у тебя лишний вес и тебе надо худеть.

3. Категоричные высказывания вроде «То, что ты говоришь – это полный бред».

4. Несправедливые обвинения. Многие стараются вызвать чувство вины у партнёра: «Из-за тебя я переехала в этот маленький город», «Ты испортил мне лучшие годы жизни».

Почему так трудно обозначать свои границы?

Самая частая причина проблем – детский опыт [1]. Если в родительской семье не принято было уважать границы ребенка и друг друга, это

воспринимается нормой. И когда мы вырастаем, нам трудно не то что обозначать свои границы, а даже заметить, что они нарушаются. И так же трудно принять и не нарушать границы партнера [4, с 122]

Если ваши родители входили в комнату к вам, подростку, без стука, если могли читать ваши личные записи, обсуждать с другим взрослыми ваши секреты и сердечные дела, брали ваши вещи, не учитывали ваши желания и планы, если нарушали границы тела – били или целовали-обнимали против вашего желания, то, вероятно, у вас есть сложности и во взрослом возрасте.

Играют роль и убеждения о том, что любовь означает «все мое – твое». Что если мы семья, то должны все делать вместе, иметь все общее и ничего для себя. А отстаивать себя – эгоизм и нехватка любви.

Трудно отстаивать себя также, когда ценность отношений высока, а собственная ощущается как низкая. Отношения важны, а мы – словно нет.

Нужно научиться выстраивать границы в любых ситуациях. Вот несколько рекомендаций:

1. Научитесь говорить о проблемах. Если супруг переходит границу, если вам некомфортно – говорите об этом. Он может даже не понимать, что в данный момент что-то делает не так. В идеале – выработайте правила общения и напоминайте о них, когда супруг их нарушает.

2. Учитесь давать отпор. Осознайте, что вы не должны испытывать дискомфорт в отношениях. Вы можете не делать так, как хочет супруг и вы можете сами принимать решения, которые касаются вас. «Терпеть» – неверная стратегия.

3. Выработайте правила поведения. Если вам не нравится, когда партнёр во время конфликтов повышает голос, говорит грубые слова, возьмите за правило прекращать неприятный вам контакт (например, уходя в другую комнату). Тем самым вы приучите его к тому, что на повышенных тонах общения быть не может.

Чтобы вас уважали, важно всегда оставаться собой. Многих людей сдерживает страх быть не таким, как все, выделяться. Но следует помнить, что

свои границы может отстоять только тот, кто имеет чёткое мнение обо всём и готов за него бороться.

### **Литература:**

1. Боуэн, М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. – М.: Когито-Центр, 2015.

2. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Издательство Московского университета, 1987.

3. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учебное пособие. – Минск: Тетра Системс, 2001.

4. Нартова-Бочавер, С.К. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение // С.К. Нартова-Бочавер, К.А. Бочавер, С.Ю. Бочавер. – М.: Генезис, 2011.

5. Перлз, Ф. Практика гештальт-терапии. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2005.

6. Рубинштейн, С.Л. Эмоции // Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – С. 624-641.

7. Marcher, L. The Ego Function Boundaries // Body En-cyclopedia: A Guide to the Psychological Functions of the Muscular System // Eds. Marcher L., Fich S. Berkeley: North Atlantic Books, 2010. – P. 475-481.

## **ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ, КАК ПРИКЛАДНАЯ ЧАСТЬ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Мисбахова А.Г.*

*кандидат философских наук, доцент*

*Набережночелнинский институт  
Казанского (Приволжского) федерального университета  
(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

***Шайдуллина Г.К.***

*магистрант I курса*

*Набережночелнинский институт  
Казанского (Приволжского) федерального университета  
(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается метод телесно-ориентированной психотерапии при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, представлен краткий обзор направлений с авторами, произведен анализ теоретического материала научных работ. Выдвинута теория возникновения терапии. Описаны упражнения, используемы при лечении пациентов по каждым методикам. Обучившись телесно-ориентированной терапии, можно самостоятельно в домашних условиях помогать своим детям, положительно изменить отношение к процессу реабилитации и оздоровления ребёнка.

*Ключевые слова:* телесно-ориентированная психотерапия, «мышечный панцирь» В.Райха, биоэнергетика А.Лоурена, термин «заземление», ролфинг, методы Александера и Фельденкрайза, биосинтез Боаделлы.

## **BODY-ORIENTED PSYCHOTHERAPY, AS AN APPLIED PART IN PRACTICAL PSYCHOLOGY WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES**

***Misbakhova A.G.***

*Ph.D. in Philosophical, assistant professor*

*Naberezhnye Chelninsky Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Shaydullina G.K.***

*1st year master's student*

*Naberezhnye Chelninsky Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article discusses the method of body-oriented psychotherapy when working with children with disabilities, provides a brief overview of the directions with the authors, and analyzes the theoretical material of scientific works. A theory of the origin of therapy has been put forward. The exercises used in treating patients using each method are described. Having learned body-oriented therapy, you can independently help your children at home and positively change your attitude towards the process of rehabilitation and recovery of the child.

*Key words:* body-oriented psychotherapy, "muscle shell" by V. Reich, bioenergetics by A. Lawrence, the term "grounding", rolfing, Alexander and Feldenkrais methods, Boadella biosynthesis.

Телесную оболочку или физическое тело изначально человек получает при рождении с набором определённых свойств физического, эмоционального и психического характера. Стартовая точка с течением жизни под давлением негативных или благоприятных условий даёт определенный продукт в виде сформировавшегося тела и характера. Возникает представление о том, что тело человека является «наглядным пособием» для определения проблем, которые необходимо прорабатывать самостоятельно или прибегнуть к специалистам в разных областях. Эффективность психотерапии зависит от точной постановки проблемы.

Телесно-ориентированная психотерапия – это направление в психологии, которая предполагает, что воздействуя на тело человека, происходят изменения в его эмоциональном поле. Эта техника уходит корнями в древнюю традиционную систему терапии ориентированную на интеграцию души и тела –

йогу, массаж, иглоукалывание, мануальную терапию и т.д. – давшая толчок к возникновению направлению телесно-ориентированной психотерапии в психологии.

Австрийский психолог Вильгельм Райх создал направление, которое в последствие привело к развитию направления биоэнергетики – «телесно-ориентированный психоанализ». В. Райх, являясь учеником З.Фрейда продолжал вносить свои изменения в учение. Ввел в психологию термин «Мышечный панцирь», который является прототипом или двойником панциря характера. Рассмотрим его возникновение. Психолог не отрицал существование в теле человека постоянно циркулирующую биологическую, вегетативную и сексуальную энергию (назвал ее «оргонной»), из-за блокировки или препятствии которых при защитных поведении человека на стрессовые ситуации возникает напряжение в мышцах, что приводит к образованию блоков, которые в свою очередь создают «мышечную броню» или «мышечный панцирь». В этом состоянии подавляется выход естественных эмоций, что приводит к возникновению «панциря характера», где формируются определенные паттерны поведения человека на одни и те же ситуации, что создает благоприятную обстановку для развития невротического характера [2].

При лечении В.Райх воздействовал на тело пациента надавливанием, пощипыванием, разминанием руками при этом использовалось интенсивное и глубокое дыхание, сочетающееся с произвольными движениями самого пациента. Последнее необходимо для достижения оргазмического рефлекса. При помощи этой терапии психотерапевт распускал блоки-кольца, которых на теле человека насчитывается в количестве семи штук: глаза, рот, шея, грудь, диафрагма, живот и таз.

Работы В.Райха продолжили: Ида Рольф, Герда Бойесен, Матиас Александер, Франц Александер, Марион Розен, Александр Лоуэн. Важное значения внесли методы и техники М.Фельденкрайза, А.Янова, Ю.Баскакова, А.Дункана, Д.Боаделла и т.д. [6].

Александр Лоуэн бывший пациентом В.Райха представил метод биоэнергетический анализ. Биоэнергетика А. Лоуэна – это методика помогающая человеку вернуться в свое тело и прожить его в полноте ощущений [4]. Человек первично открыт к жизни и чувствам, но при определенных ситуациях вступают защитные механизмы «панцирь», который становясь структурой характера, нарушает естественные жизненные процессы. Цель биоэнергетики вернуть изначальную грациозность, свободу и отсутствие проблем в координации движений. В терапии были разработаны позы: «арка Лоуэна», «дуга Лоуэна», а также предложен термин «заземление», имеющий большое значение в методике. «Заземление» предполагало обрести чувство опоры с землей, образовать тесную связь с реальностью, с телом и его сексуальностью. Работа над «заземлением» приведет со временем к правильной осанке, ненапряженному положению тела, легкой походке, хороший эффект можно достигнуть ходьбой босиком по траве. Со временем, в отличие от своего учителя В.Райха А.Лоуэн в своем учении отказался от трудо- и времязатратного анализа характера.

Доктор-биохимик Ида Рольф в 1960 г. основала направление ролфинга, или «структурная интеграция» – это система мануальной терапии направленная на коррекцию движений с устранением болевых точек в теле. История миофасцеального расслабления началась еще в 1942г, тогда Джанет Тревел ввел термин «триггерная точка» [7].

Александр Франц американский врач и психоаналитик считается основателем психосоматической медицины, ввел понятие специфичности конфликта. Доказал, что внутренний конфликт приводит к возникновению специфического физиологического набора реакций, которые приводят в возникновению психосоматических заболеваний [8].

Фредерик Матиас Александер австралийский актер, основал методику Александера, которая помогает исцелиться при помощи исправления неправильной осанки, применяя словесные команды: «Шея свободна, голова вперед и вверх!», «Вытянуть и расширить спину!», «Бедро свободно колено в

потолок!» в правильном положении тела. М. Александер отмечал, что неправильное положение головы влечет за собой все нарушения осанки и приводит к возникновению болезней, согласно этому утверждению делается вывод, что никогда нельзя нарушать уравновешенность положения головы. [1].

Моше Фельденкрайз, основоположник метода Фельденкрайза особое внимание уделял осознанности в движениях. В работе описаны две практики работы: 1) групповые занятия, где ведущий с помощью вербальных инструкций направляет движения занимающихся – это сознание через движение; 2) лежа на кушетке, движениями пациента руководит практик при помощи невербальных манипуляций – это функциональная интеграция [3].

Один из направлений телесно-ориентированной психотерапии школа розен-метода, основателем которой является американский физиотерапевт Мерион Розен. Ее метод основан на доступе к бессознательному через прикосновение. В своем учение М. Розен, опираясь на теорию Карла Юнга, практикует идеи глубокого уважения к мудрости бессознательного и возможностям самоисцеления человека. В методике используются особые прикосновения, при помощи которых выявляются в теле человека напряженные мышцы, хранящие глубокие эмоциональные травмы и оказывается помощь в осознании напряжения, препятствующее вхождению дыхания в тело, и тем самым происходит возврат телу жизненность, гибкость и пластичность [5].

Метод Янова в телесно-ориентированной терапии представлен американским психологом Артуром Яновым. Практика заключается в том, что человеку, чтобы стать «настоящим», необходимо освободиться от «первичных переживаний», т.е. детских травм, которые нужно возвратиться в прошлое пережить заново, при этом высвобождая энергию через крик [9].

Выводы: телесно-ориентированная психотерапия неоднозначный метод, в котором существует нехватка научно-обоснованных разработок, глубоких исследований, объясняющих механизмы. Также очевидно, что направление набирает все большую популярность среди специалистов помогающих

профессий: медикам-практикам, психологам-консультантам, психотерапевтам и др.

### **Литература:**

1. Барлоу У. Техника Александера // Будь здоров. – 1995 – 50 с.
2. Гуревич, П.С., Спирина, Е.М. Вильгельм Райх: люди в броне // Человек. – 2017. – № 2. – С. 129-134.
3. Карвасарский, Б.Д. Психотерапия: учебник для вузов. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2021. С.441-448.
4. Майков, В.В., Козлов, В.В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. – М., 2007. – С. 201-204.
5. Розен, М., Бреннер, С. Работа с телом в розен-методе. Доступ к бессознательному через прикосновение. – Психотерапия, 2013. – 144с.
6. Смирнова, И.Д. Трансформации личности в телесно-ориентированной психологии // Методология современной психологии. – 2023. – № 17. – С. 283-290.
7. Турчина, Е.В. Основы миофасциального расслабления: учебно-методическое пособие / Е.В. Турчина, Д.Д. Котова. – Волгоград: ФГБОУ ВО «ВГАФК», 2019. – С. 5-6.
8. Шустов, Д.И., Шустова, С.А. Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. – 2006. – Т. 14. – № 3. – С. 91-92.
9. Янов, А. Первичный крик. – М.: АСТ, 2009. – 608с.

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С  
НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
И ИХ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ**

***Орел Н.А.***

*учитель начальных классов I категории*

*ГКОУ школа-интернат № 36*

*(г. Ставрополь, Россия)*

*Аннотация:* В статье даются понятия познавательных психических процессов, содержательная характеристика методов, применяемых в работе с детьми, имеющими нарушения слуха и лёгкую умственную отсталость. Работа представляет собой теоретический анализ психолого-педагогической литературы по выбранной научной проблеме.

*Ключевые слова:* память; мышление; глухой ребенок; лёгкая умственная отсталость.

**FEATURES OF THE PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN  
WITH HEARING IMPAIRMENT WITH MILD MENTAL RETARDATION  
AND THEIR EDUCATION AND UPBRINGING**

***Orel N.A.***

*primary school teacher I category*

*GKOU boarding school No. 36*

*(Stavropol, Russia)*

*Abstract:* The article gives the concepts of cognitive mental processes, a meaningful description of the methods used in working with children with hearing impairments and mild mental retardation. The work is a theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature on the selected scientific problem.

*Key words:* memory; thinking; deaf child; mild mental retardation.

Актуальность темы определена согласно ФГОС, одним из решающих факторов развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья является характер организации учебной деятельности с учетом индивидуальных особенностей и специальных средств для всестороннего развития детей. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это глухие обучающиеся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Глухие дети – это дети с глубоким, стойким двусторонним нарушением слуха, приобретенным в раннем детстве или врожденным. Если такое нарушение является врожденным или приобретенным до того, как сформировалась речь, то без специального педагогического воздействия речь у глухого ребенка не развивается [2].

Ранняя или врожденная глухота оказывает влияние на психическое развитие ребенка. Она лишает возможности воспринимать звуковые сигналы внешнего мира, что затрудняет их ориентировку в окружающей обстановке и проявляется в некоторых внешних особенностях поведения. Глухой ребенок с легкой степенью умственной отсталостью не может самостоятельно без психолого-педагогического сопровождения взаимодействовать с окружающим миром. Недостаток слуховых впечатлений обедняет внутренний мир. Глухой ребенок с лёгкой умственной отсталостью ограничен в поиске способов взаимодействия с окружающим миром, так как у умственно отсталых детей с поражением лобных отделов коры мозга, очень затруднено мышление, внимание, воображение.

Мышление у умственно отсталых детей отличается глубоким своеобразием, так как недостатки их психики в целом проявляются тем значительнее, чем сложнее тот или иной вид психической деятельности.

Своеобразие мышления у глухих детей вызвано поздним и медленным развитием речи. Чем раньше созданы специальные условия для воспитания и обучения, тем менее оно своеобразно. Развитие их мышления проявляется в том

что, с каждым годом на основе чувственного познания действительности возрастает правильно выполнять практический анализ, синтез, действенную абстракцию, практические обобщения. Успехи проявляются в их практической деятельности и в поведении. Но так как чувственное познание глухих умственно отсталых детей развивается вне речевого воздействия, и их мыслительные операции скудны. У глухих детей с лёгкой степенью отсталости младшего школьного возраста анализ предметов менее полон, менее дробен и специфичен из-за того, что воспринимаемые признаки объектов недостаточно обобщены словом и не дифференцируются словесными средствами. По той же причине у них затруднены процессы абстракции, а также выявление сходства предметов в единстве с различиями в процессе сравнения. Наглядные обобщения глухих детей вначале узки и недифференцированные, развиваясь, они расчленяются, сужаются.

У умственно отсталых детей выявлены особенности восприятия, значительные недостатки представлений (утрата своеобразия и взаимоуподобление сходных образов), ограниченность воображения, которые показывают, что мышление умственно отсталых детей развивается на неполноценные чувственные познания действительности. Источником развития мышления, как у нормальных, так и умственно отсталых детей практическая деятельность, из-за неполноценности их моторики и чувственного познания, такая организация практической деятельности, как ориентирование в задании, выбор и планирование действий в соответствии с целью задания предшествуют его выполнению, формируется у умственно отсталых детей лишь благодаря многолетнему специальному обучению [2].

В своей статье, написанной на основе доклада, сделанного Л.С. Выготским на дефектологической сессии Института научной педагогики при Втором МГУ. Опубликовано в книге «Труды 2-го МГУ» (М., 1929. Т. 1). Выготский писал, что умственно отсталый ребенок более, нежели нормальный, нуждается во вскрытии этих связей в процессе обучения. То обстоятельство, что этот комплекс труднее комплекса «носового платка», – его программное

положительное достоинство, ибо ставить преодолимые трудности – это значит осуществлять творческие задачи воспитания по отношению к развитию. Мы считаем симптоматичным и глубоко справедливым выступление Элиасберга, который много работал над этой проблемой психологии и патологии абстракции, против только наглядности в специальной школе. Именно потому, что умственно отсталый ребенок зависим в своем опыте от наглядных и конкретных впечатлений, и мало развивает абстрактное мышление, школа должна освободить его от избытка наглядности, служащей преградой развитию отвлеченного мышления воспитывая эти процессы. Школа должна не только применяться к недостаткам такого ребенка, но и преодолевать их. В этом заключается основная черта практической проблемы дефектологии: помимо общности целей, стоящих перед нормальной и специальной школой, помимо особенности и своеобразия применяемых в специальной школе средств, творческий характер всей школы, делающий эту школу, школой социальной компенсации и воспитания, а не «школой слабоумных», заставляющий ее не приспособляться к дефекту, но не побеждать его, входит как необходимый момент проблемы практической дефектологии [1].

Восприятие – психический процесс отражения предметов и явлений объективного мира в совокупности их различных частей и свойств, действующих в данный момент на органы чувств. Восприятие даёт всегда целостный образ предмета [2].

Так как у глухого ребенка с лёгкой степенью отсталости ума все психические процессы тесно связаны с практической деятельностью, широко и успешно развивается в условиях выполнения этой деятельности. Большие возможности для формирования восприятия создает игра.

Все органы чувств (анализаторы) функционируют в тесном взаимодействии как единая система. Поэтому частичное или полное нарушения слуха, ведет к тому, что деятельность сохранных анализаторов приобретает еще большее значение. Так у глухого ребенка с лёгкой умственной отсталостью возможно развитие зрительные и тактильно-вибрационные восприятия. Все

восприятия своеобразны и требуются специальные условия для их развития. Слабая дифференцированность восприятия проявляется в том, что у них, особенно в начале обучения, недостаточно развито цветоразличение – они не различают промежуточные цвета и малонасыщенные цветовые оттенки, а также в том, что, глядя на объект, они не отмечают с достаточной чёткостью его свойства и особенности строения, его части и их пространственные отношения [2].

В процессе специально организованного воспитания и обучения происходит компенсация их дефекта, устраняется ряд причин, тормозящих и нарушающих развитие их восприятие, поэтому особенности его постепенно сглаживаются.

Вибрационное ощущение в восприятии играет большую роль. Некоторые вибрации, возникающие при речепроизнесении, улавливаются глухим при прикладывании ладони к шее говорящего и его рту, лицу. Обучающийся, прикасаясь рукой к гортани, темени или грудной клетки учителя, ощущает вибрации, возникающие при произнесении того или иного звука речи или слова и контролируя второй рукой вибрации своей гортани, темени или грудной клетки. Посредством вибрационных ощущений глухой может различать некоторые признаки, характеризующие отдельные группы звуков речи [4].

В данное время произошло полное осмысление педагогического опыта с детьми с нарушением слуха, а также было выделено два основных метода обучения – обучение устной речи на основе жестового языка и дактильного алфавита и обучение по принципу – обучению речи слышащего человека [3].

В своей статье «Использование разных форм речи в современной системе образования глухих обучающихся» Соловьёва Татьяна Александровна доктор педагогических наук, директор ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» Российской академии образования писала, что в обучении и воспитании глухих детей с лёгкой умственной отсталостью, получавшей образование на основе АООП вариант 1.3 роль жестовой речи повышается, что обусловлено известными трудностями во владении ими словесной речью при этом общие

методические рекомендации связаны прежде всего с обязательным повторением информации предъявленной с помощью жестовой речи, устно, и письменно сохраняется, подчеркнем важность реализации задач предметов коррекционно-развивающей области «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия), «Слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия), «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные занятия) способствующие формированию у глухих обучающихся с лёгкой умственной отсталостью слухового восприятия речи и неречевых звучаний качественно новой слухозрительной основы восприятия устной речи произносительной стороны речи для решения важных задач личностного развития социальной адаптации с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей [5].

Для благоприятного психологического развития детей с нарушением слуха с лёгкой умственной отсталостью необходимы создания специальных условий с учетом индивидуальных психологических особенностей и адаптацию в социуме.

Такие дети чаще всего агрессивны, так как ограничены в общении и не могут в большей степени взаимодействовать с окружающим миром из-за невозможности самостоятельного поиска способов общения.

Усвоение языка содействует развитию всех мыслительных операций, что в свою очередь облегчает дальнейшее овладение языком. С развитием глухого с лёгкой степенью умственно отсталого обучающегося становится более расширенным и более дробным, отражающим особенности объекта. Отвлечение, развивающиеся благодаря речи, облегчает выполнять сравнения. Обобщения становятся категориальным. С учетом всех познавательных психических процессов, дефекты сглаживаются, появляются разные способы коммуникации, такие как: жесты, дактиль, устная и письменная речь; меняется поведение и личное самоопределение. Снижается уровень агрессивности.

## Литература:

1. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – С. 114
2. Дефектологический словарь / А.И Дьячков, Т.А. Власова, Ю.А. Кулагин, Л.В.Нейман, Ф.Ф.Рау, Н.Ф. Слезина. – М.: «Педагогика», 1970. – 504 с.
3. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – М.: Речь, 2003. – 240 с.
4. История развития сурдопедагогики в России и за рубежом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-surdopedagogiki-v-rossii-i-za-rubezhom/viewer> (дата обращения: 14.04.2024)
5. Использование разных форм речи в современной системе образования глухих обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-raznyh-form-rechi-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya-gluhih-obuchayuschih-sya/viewer> (дата обращения: 14.04.2024)
6. Леонгард, Э.И., Самсонова, Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. – М.: Просвещение, 1991. – 319 с.

## ДРАМА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

*Патенко Г.Р.*

*канд.филол.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Патенко А.А.*

*студентка 5 курса*

*Аннотация:* В статье рассматриваются теоретические и практические подходы к использованию драматургии в контексте инклюзивного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. На основе анализа работ видных зарубежных ученых проанализировано становление и развитие метода драматизации в педагогической науке, определены основные принципы, лежащие в его основу и возможность широкого использования в школьной практике. Отмечено, что драма как метод обучения очень часто используется представителями «нового воспитания», адаптировавшими цели, знания, умения, методы обучения к индивидуальным потребностям личности, уделяя внимание развитию творческих способностей. выражение в процессе обучения через деятельность и игру с учетом индивидуальных возможностей человека. Выявлены основные функции драматургии (воспитательная, дидактическая, лечебная), способствующие гармоничному развитию детей с особыми образовательными потребностями и их социализации в современном обществе. Утверждается, что драматургия имеет функцию пробуждения творческой активности учащихся, их вовлечения в школьную и внеклассную деятельность. Включившись в роль, ученики могут получить опыт решения собственных проблем, приобрести опыт межличностных и социальных отношений. Подчеркивается, что метод инсценировки позволяет эффективно проводить коррекционно-развивающую работу среди детей с особыми образовательными потребностями, поскольку с его помощью педагоги могут найти способы лечебно-воспитательного воздействия искусства на личность каждого ребенка, а также гармоничную психику. -эмоциональное развитие. Акцентируется внимание на возможности использования метода инсценировки как одного из эффективных методов социализации детей с особыми образовательными потребностями, поскольку в драматургии они постоянно

взаимодействуют с внешним миром, а также развивается их познавательная активность, творческие способности, память и внимание.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, драма, метод драматизации, дети с особыми образовательными потребностями, социализация, познавательная деятельность.

## **DRAMA IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

***Patenko G.R.***

*PhD in Philology, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Patenko A.A.***

*5th year student*

*Izhevsk State Medical Academy*

*(Izhevsk, Udmurt Republic, Russia)*

*Abstract:* The article deals with theoretical and practical approaches to the use of drama in the context of inclusive learning and upbringing of children with special educational needs. Based on the analysis of the works of eminent foreign scientists, the formation and development of the method of dramatization in pedagogical science has been analyzed, the main principles that formed its basis and the possibility of widespread use in school practice have been determined. It has been pointed out that drama as educational method is very often used by representatives of “new upbringing”, who have adapted the goals, knowledge, skills, methods of learning to the individual needs of the individual, paying attention to the development of creative expression in the learning process through activity and play based on individual capabilities of a person. The basic functions of drama (educational, didactic,

therapeutic) that contribute to the harmonious development of children with special educational needs and their socialization in modern society have been revealed. It is stated that drama has the function of awakening the creative activity of pupils, their involvement in school and extracurricular activities. By joining the role, pupils can gain experience in solving their own problems, gain experience in interpersonal and social relationships. It is emphasized that method of dramatization allows us to carry out corrective and developmental work among children with special educational needs effectively, because with its help, teachers can find ways of therapeutic and educational influence of art on the personality of each child and also harmonious psycho-emotional development. Attention is focused on the possibility of using the dramatization method as one of the effective methods of socialization of children with special educational needs, since in drama they constantly interact with the outside world, and their cognitive activity, creativity, memory and attention also develop.

*Key words:* inclusive education, drama, dramatization method, children with special educational needs, socialization, cognitive activity.

Внедрение инклюзивного обучения открывает широкие возможности для всех категорий детей, предоставляя им равные права и возможности для получения качественных образовательных услуг. В то же время инклюзивное образование предполагает полное привлечение детей с особыми образовательными потребностями в образовательную среду для формирования базовых навыков и умений, необходимых для адаптации в современном обществе. Такие умения должны помочь детям с особыми потребностями в преодолении неизбежных жизненных трудностей, которые будут возникать в течение жизни, а, следовательно, – способствовать их реализации как полноценным членам общества.

Модернизация и разработка разнообразных новых методик, технологий, принципов обучения в инклюзиве является предметом специального исследования современных педагогов и психологов.

Цель статьи – проанализировать истоки метода драматизации в педагогической науке, показать возможности его применения в инклюзивной школе для гармоничного развития детей с особыми образовательными потребностями.

Термин «драма» имеет греческое происхождение, что означает «я действую» (греч. – «drama»). Согласно такому пониманию термина, можно предположить, что человек играет все, что находится за его пределами, и то, что происходит с ним самим, через его чувства, как эмоциональные, так и физические. Поэтому во время драмы то, что человек себе представляет, переходит в его действие, деятельность. Таким образом творится взаимосвязь между внутренним и внешним миром человека. Рассматривая драму в философском, психологическом, лингвистическом и антропологическом контекстах можно заметить, что ее основой является деятельность. То же наблюдается и при организации учебного процесса, где через деятельность осуществляется вовлечение обучающихся в этот процесс. Когда обучающийся по собственной инициативе учится на собственном опыте, а его активность приобретает проекции на личность – он становится сформированным, многомерным, целостным человеком. В таком контексте драма может стать основой процесса творческого обучения. В психолого-педагогических науках драму разделяют на три типа: драматические упражнения, драматические игры, театральная форма драмы.

Формы драмы, а также технологии ее реализации имеют в своей основе две составляющие: театральную и терапевтическую. Как отмечает К. Роджерс, известный американский исследователь, групповая гештальт-терапия сконцентрирована на пациенте, который через непосредственный контакт с внешним миром, то есть через других участников терапии, и собственные внутренние переживания, может проецировать и осознавать окружающую действительность [11]. Театральная составляющая реализуется через игру как диалоги, постановки отдельных сцен, выбор персонажей, декораций и тому подобное.

Драма, как метод обучения, появилась в конце XIX-начале XX в. стала возможной благодаря новому подходу к процессу обучения и воспитания, который отличался в педагогике «нового воспитания». Последняя в своей основе опиралась на получение обучающими знаний, оторванных от жизни и изоляции школы от общественно-экономических и культурно-образовательных потребностей развития страны.

Основной сутью «нового воспитания» стало приспособление целей, знаний, умений, методов обучения к индивидуальным потребностям личности – эмоциональным, интеллектуальным, физическим, а также развитию творческой экспрессии в процессе обучения через деятельность и игру с учетом возможностей личности (О. Декроли, Д. Дьюи, Ж.-Ж. Руссо, С. Френе и др.).

Тогда было признано право ребенка на обучение и воспитание в атмосфере свободы. Подчеркивалась роль игр (Ф. Фребель), делался акцент на артистические способности обучающихся (С. Френе). Д. Дьюи, известный американский педагог, основатель реформаторской педагогики, декларировал необходимость познавать и изучать действительность через собственную деятельность («Learning by doing») [9].

Стоит отметить, что метод драматизации наибольшее распространение получил в США, Великобритании и североевропейских странах. Изначально его использовали для обучения различным предметам учебной программы, прежде всего родному и иностранному языку, истории, литературе.

В 1917 году К. Кук ввел метод ролевой игры. По его мнению, игра является эффективным методом обучения особенно при изучении литературы, родного языка, иностранного языка, истории и других предметов.

В методике К. Кука были три ключевых тезиса:

- в основе усвоения знаний является не аудирование и чтение, а только деятельность, игра и опыт;
- эффективность в труде в основном является результатом спонтанных действий, в основе которых лежит подлинный интерес, а не принудительное обучение;

- спонтанная игра создает естественную среду обучения для детей и молодежи [3].

Согласно очерченным тезисам, драма выполняет функцию пробуждения творческой активности ученика и привлечения его к школьной и внешкольной деятельности. Через вхождение обучающегося в роль, он может получить опыт решения собственных проблем.

Со временем драма перестала быть только вспомогательным методом обучения для различных дисциплин. Благодаря английскому педагогу П. Слейду драма стала отдельным предметом обучения. В 1954 г. П. Слейд на основе собственного опыта описал и издал книгу «Детская драма» [12]. Он стал одним из первых педагогов, который начал использовать театральные техники с целью активизации деятельности ученика для развития его воображения, импровизации, интеллектуальных, двигательных, интуитивных умений и навыков, а также для подготовки его к жизни таким креативным способом.

Автор выделяет две формы игры в драме: личная игра (например, собственная игра ученика, заключающаяся в движении – бег, прыжки) и спроектированная игра (например, игра учителя и ученика, где большую роль играет ум, воображение, формы экспрессии через музыку, чтение, письмо).

Наибольшее распространение драма получила в английских школах, где она и по сей день функционирует как художественная дисциплина. Драма в художественной форме дает ученикам возможность открытия способов выражения собственных идей, мыслей, чувств. Она развивает, с одной стороны, личность учеников, с другой – обучает их актерскому искусству.

В условиях английской школы драма функционирует в основном как учебно-воспитательный метод, который используют при изучении различных предметов. Она является достаточно эффективной, когда ученики учатся высказывать собственные мысли, предположения, гипотезы. Больше всего ее используют в школах, которые стремятся создать образовательную среду, сконцентрированную на ученике, где ученик становится важным субъектом

процесса познания, а его права, как человека и личности являются защищенными.

Метод драматизации базируется на нескольких основных принципах: активности, коллективных взаимодействий и взаимосвязанного обучения всех видов речевой деятельности. Все эти принципы направлены на гармоничное развитие ребенка и «помогают избежать пассивности на уроках, делая их более эффективными и интересными ... побуждает к установлению дружеских, доверительных отношений в классе» [7].

Помимо использования метода драмы при изучении отдельных дисциплин образовательной программы, его используют также как педагогическое влияние, которое имеет образовательно-воспитательную функцию. В этом контексте главной целью метода драматизации является подготовка ученика к жизни в социуме, концентрируя внимание на актуальных проблемах общественно-политической и культурной жизни. При этом обсуждаются различные проблемы, требующие решения как с моральной, так и этической точки зрения. Они касаются прежде всего таких явлений как, дискриминация по этническим признакам, физическое и психологическое насилие, угроза здоровью личности (зависимость от психотропных веществ, алкоголя и т.д.).

Понятие драмы присутствует не только в художественной, образовательной, медицинской сферах, но и в психотерапии. Форма драмы в психотерапии – психодрама. Это психотерапевтический метод, используемый во многих терапевтических практиках, тогда как в педагогике драма – это образовательный метод. Суть психодрамы заключается в том, чтобы воспроизвести через пациентов как «актеров» те ситуации и действия, которые стали причиной их болезни. Поэтому психодрама характеризуется как диагностический и терапевтический метод лечения присущий медицинской сфере.

Драма и театр не являются тождественными дефинициями. Театр, в отличие от драмы, является чисто художественным явлением. Главное отличие между ними заключается в том, что в театре должны быть актеры и зрители,

тогда, как драматический метод в педагогике не зависит от присутствия и участия зрителей в этом процессе. Если театр требует значительного количества материальных и организационных затрат для постановки, то драма в них не нуждается в таком количестве и может быть использована почти во всех образовательных учреждениях независимо от возраста участников.

Драма в педагогических науках может играть одну из ключевых ролей, не ограничиваясь только дидактикой. В частности, речь идет о таких сферах педагогики, как социальная педагогика, педагогика здоровья, педагогика культуры, а также инклюзивная педагогика. В этом контексте можно говорить об общепедагогическом пространстве использования драмы не только с точки зрения метода обучения, но и воспитания будущего поколения, которое может интегрироваться в социум, приобрести опыт межличностных и общественных отношений.

Отметим, что образование, воспитание, обучение, личное развитие человека являются теми категориями педагогической науки, исследования которых дают возможность, экстраполировать теоретические разработки и гипотезы в реальную действительность через общественную форму коммуникации, выявить те проблемы, о которых ученики «думают», которые «переживают», понять их внутренний мир, осознать взаимосвязь с внешним миром, социумом [10].

В этом разрезе, драма дает возможность обучающимся сформировать собственное представление о мире, который ее окружает и собственное мнение относительно того, каким бы он должен был быть. Таким образом, молодой человек имеет возможность самостоятельно искать свой путь в жизни, формировать новые идеи, смыслы, которые помогут ему развиваться.

Через драму обучающиеся могут подготовиться к взрослой жизни, взаимодействовать с «другими» через коллективный труд в группах, где они приобретают коммуникативные компетенции и учатся быть и подчиненными, и руководителями. Кроме того, они учатся управлять своими эмоциями, проявляя их с уважением к другим. Как раз в группе ученик учится критически мыслить,

обращая при этом внимание на категории справедливости или несправедливости.

Особенно важны в драме акцент на понятии ценности. Среди них можно назвать такие как: забота, уважение к другим, различным по религиозным, этническим признакам, неполноценным; уважение к самому себе; бережное отношение к окружающей среде; быть открытым, правдивым, честным в действиях, чувствах, словах [5].

Довольно распространенным среди ученических коллективов является способ использования драмы через театр, на сцене с участием актеров и зрителей. Сам процесс подготовки спектакля, выбор актеров, исполнителей ролей, работа с текстами, подготовка декораций способствуют сплочению коллектива и формированию ответственности за общее дело. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями в соответствии со своими индивидуальными особенностями развития тоже могут участвовать в таких спектаклях, ведь речь идет об актерах-любителях, которые не имеют опыта актерской деятельности, поэтому у них почти равные условия.

Обучающиеся, участники драмы, могут использовать технику пантомимы, импровизировать ситуации с помощью движения, звука, различных предметов. Пантомима – это в основном моторное упражнение, основанное на выражении лица, жестов и тела.

Постановочная форма импровизации происходит при наличии сцены, зала, актеров и публики. Обязательными ее элементами являются: актер, среда, сценическое движение, сценография, костюмы, театральные реквизиты, музыка, свет, шумовые эффекты и тому подобное. В основе театральной игры-сценарий с монологами и диалогами актеров.

Роль режиссера в театре, как правило, исполняет преподаватель. Он разрабатывает концепцию художественной инсценировки, а актеры (обучающиеся) изучают свои роли и образы, которые они будут воплощать на сцене. Они учат тексты, создают ситуации и отрабатывают их.

Использование драмы в образовательной среде положительно влияет на личность обучающегося с особыми образовательными потребностями. В частности, метод драматизации положительно влияет на развитие его речевой деятельности и эмоциональной сферы. Как отмечается во время подготовки к театрализованной деятельности «активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура речи, интонация. Выполняя роль, ребенок понятно, четко произносит текст, овладевает литературной речью. У него улучшается диалогическая речь, её грамматическое строение» [8]. В то же время метод драматизации помогает такому обучающемуся приобрести эффективные знания и умения в своей жизни для гармоничного развития и дальнейшей социализации во взрослой жизни. Стоит также заметить, что привлечение детей с особыми образовательными потребностями к театрализованной деятельности должно начинаться с диагностирования уровня их познавательных возможностей, модификаций и адаптации дидактического материала в соответствии с особенностями каждого ребенка.

Выводы. Следовательно, метод драматизации помогает в проведении коррекционно-развивающей работы среди детей с особыми образовательными потребностями и может применяться как один из эффективных методов влияния на их развитие и деятельность в учебном заведении. В то же время с помощью указанного метода педагоги могут найти пути терапевтического и учебно-воспитательного воздействия искусства (ведь драматическая деятельность может сопровождаться не только постановкой произведений народной и художественной литературы, но и музыкой, изобразительным искусством) на личность каждого ребенка, его гармоничное психоэмоциональное развитие, выявление его творческих способностей и тому подобное.

Важно заметить, что через драму происходит постоянное взаимодействие детей с особыми потребностями с окружающим миром, что является приоритетной задачей в процессе их социализации. Кроме того, метод драматизации способствует развитию эмоционально-чувственной сферы,

памяти, внимания, активности, что эффективно влияет на познавательную деятельность детей с особыми образовательными потребностями.

### Литература:

1. Брызгалова, С.О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностям / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – №3. – С.14-20.

2. Ваганова О.И. Инновационные технологии в инклюзивном образовании / О.И. Ваганова, А.А. Пирогова, М.П. Прохорова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – №6 (32). – С. 36-40.

3. Кук, К. Воспитание детей с аутизмом. 90 упражнений для вовлечения ребенка в общение, взаимодействие и игру. – М.: Вильямс, 2021. – 240 с.

Любавина, Н.В. Инклюзивное и интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями: проблемы и условия эффективности / Н.В. Любавина // Социологические исследования. – 2013. – №9 (353). – С.64-69.

Матайс, М.И. Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с ОВЗ / М.И. Матайс, Л.А. Хачатрян // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Том 11. – №6-1. – С. 45-49.

4. Пономарева, Т.А. Социокультурные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями / Т.А. Пономарева // Теория и практика общественного развития. – 2018. – №6. – С.21-28.

5. Сергеева, Н.Ю. Театрализованная деятельность детей с ОВЗ как средство социальной адаптации и реализации индивидуальных возможностей / Н.Ю. Сергеева // Вестник науки. – 2019. – № 12 (21) Т.3. – С.45-49.

6. Цапкова, Ю.А. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности / Ю.А. Цапкова // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 145-147. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2098/> (дата обращения: 13.04.2024).

7. Dewey J. Experience and education. – New York: Collier, 1963. – 91 p.

8. Robinson S. Drama and Personal, Social and Moral Education. – Birmingham: CSS Birmingham City Council, 1995. – 364 p.

9. Rogers C. Client-Centred Therapy. – Boston: Houghton & Mifflin Co., 1995. – 560 p.

10. Slade P. Child Drama. – London: University of London Press, 1954. – 379 p.

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА-ЛЕВШИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

***Патенко Г.Р.***

*канд. филол. наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

***Патенко А.А.***

*студентка 5 курса*

*Ижевская государственная медицинская академия*

*(г. Ижевск, Удмуртская республика, Россия)*

*Аннотация:* В статье исследованы особенности социализации ребенка-левши в условиях инклюзивного образовательного пространства, описаны диагностические методики («Рассказ по картинкам», «Удовлетворенность взаимоотношениями в семье» Х. Галямовой, наблюдение за проявлениями коммуникативных способностей по А. Щетининой, М. Никифоровой, социометрическое обследование «Дом грез», «Необитаемый остров») и проанализированы определенные с их помощью особенности социализации леворуких детей младшего школьного возраста. Описана игровая программа оптимизации процесса социализации леворуких детей, которая содержит четыре

блока «Я-эмоциональное», «Я-социально-когнитивное», «Я-морально-ценностное», «Я-коммуникативно-деятельностное».

*Ключевые слова:* ребенок-левша, социализация, младшие школьники, психологические особенности, диагностический метод, игровая деятельность.

## **FEATURES SOCIALIZATION OF THE LEFT-HANDEDNESS CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

***Patenko G.R.***

*PhD in Philology, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Patenko A.A.***

*5th year student*

*Izhevsk State Medical Academy*

*(Izhevsk, Udmurt Republic, Russia)*

*Abstract:* The article deals with the peculiarities of socialization of the left-handed child in the conditions of inclusive educational space. We have partly justified the need to create special conditions for such children. Diagnostic techniques are described, such as: "Storytelling by pictures", "Satisfaction with relationships in the family" by H. Galyamova, observation of manifestations of communicative abilities by A. Shchetinina, M. Nikiforova, sociometric examination "House of Dreams", "Desert Island". These techniques help to determine the level of socialization, the impact on her anxiety, family situation, the ability to build communication and establish relationships, which allows to identify the need for a child in additional activities by adults, including teachers. We have separately analyzed the results of the study of features of socialization of left-handed children of primary school age. The game program of optimization of the process of socialization of left-handed children is

described, which contains four blocks: "I – emotional", "I – social-cognitive", "I – moral-value", "I – communicative-activity". The use of game activities allows to solve problems of development and self-knowledge of younger students, allows them to comprehend and understand their inner self, to build new behaviors with others, develop important social skills, ability to empathy, allows to gain experience valuable for their future. To ensure maximum comfort for the left-handed child in the educational environment, it is necessary to understand and take into account its features and create appropriate conditions. The analysis of the results of the study indicates the need to use an individual approach, develop special teaching methods and take them into account when working with left-handed children.

*Key words:* Left-handedness children, socialization, elementary school children, psychological features, diagnostic method, game activity.

Начало XXI века характеризуется интенсивным развитием начального образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребенка младшего школьного возраста, его феномену, развитию у него познавательных возможностей, которые обеспечивают формирование целостной картины мира; внедрение компетентного подхода, который открывает для личности новые возможности развития на каждой из ступенек образовательной системы; создание инклюзивного образовательного пространства [2], которое удовлетворит потребности всех участников этого процесса.

На успешность индивидуального развития ребенка влияет процесс его социализации. К важнейшим факторам социализации личности причисляют: индивидуальность, потенциальные возможности лица по усвоению культурного опыта общества, потребности и интересы, социальную активность. Социализация осуществляется на протяжении всей жизни человека и зависит от многих факторов. У детей с особыми образовательными потребностями процесс социализации происходит с большими трудностями, которые обусловлены их психофизиологическими различиями. К категории таких детей относятся дети-левши, которые в процессе освоения и взаимодействия с миром испытывают

определенные трудности. Именно поэтому знание и понимание психофизиологических особенностей ребенка-левши поможет ему пройти процесс социализации с наименьшим вредом для психологического здоровья, что и обуславливает актуальность выбранной темы.

Проблемой исследования индивидуально-психологических особенностей леворуких детей занимались В. Айрапетянц, М. Безруких, Н. Брагина, Г. Дейч, Т. Доброхотова, С. Казакова, М. Князева, А. Лурия, С. Максименко, Н. Малых, В. Москвин, Ю. Омельченко, А. Прищепа А. Семенович, Р. Симерницкая, С. Спрингер, Е. Хомская, Л. Чеканская, А. Чуприков. В своих исследованиях ученые указывают на присущие детям-левшам особые качества характера: эмоциональная чувствительность, тревожность, сенситивность, повышенная уязвимость. Указанные качества влияют на формирование таких форм поведения, как замкнутость, конфликтность, нервозность, препятствующие социализации личности. Также у леворуких детей ученые отмечают эмоциональную неустойчивость, которая может привести к дезадаптации ребенка.

М. Безруких в своих трудах отмечает, что в последние годы количество леворуких детей в начальной школе колеблется в пределах от 15-23 % [1]. Изучение особенностей социализации леворуких детей может стать весомым заделом в изучении проблемы преодоления сопутствующих ей трудностей.

Цель статьи заключается в обосновании особенностей социализации леворуких детей с созданием соответствующих условий для большей эффективности этого процесса.

Понятие «левша» (от древнерусского «шуя» – левица, левая рука) используют к человеку, который преимущественно использует левую руку [5]. Мнения ученых о возникновении леворукости различны и противоречивы. Но значительное количество гипотез свидетельствует о возможности существования различных причин, приводящих к леворукости. По происхождению леворукость детей ученые разделяют на следующие группы:

1) генетическая, имеющая наследственный фактор. Если кто-то из родителей является левшой, то шанс появления этой особенности у ребенка возрастает. Так, 50% детей становятся леворукими, если оба родителя левши, 16,7 % – если один из родителей является леворуким и 6,3% – если в семье не было леворукого родственника;

2) компенсаторная возникает вследствие нарушения функционирования левого полушария мозга, а правая может взять на себя ее функции;

3) механическая (вынужденная) вследствие повреждения правой активной руки;

4) псевдолеворукость формируется у детей с атипией психического развития и наблюдается равное использование обеих рук;

5) скрытая – как следствие изменения доминантного полушария. Такие дети думают, как левши, но пишут правой рукой, потому что видят такую деятельность у большинства детей и сами привыкают к этому. Также переход к праворукости возможен под давлением родителей;

6) патологическая, которая связана с течением периода внутриутробного развития и родов.

Следовательно, категория «дети-левши» неоднородна, поэтому в процессе социализации необходимо учитывать их индивидуальные особенности.

Какая рука у ребенка ведущая можно определить с момента начала ее взаимодействия с окружающим миром. Однако использование левой руки не является главной отличительной чертой ребенка-левши. Леворукие дети отличаются другим способом переработки информации, другими эмоциональными реакциями на полученную информацию, поскольку в них доминантным является правое полушарие.

По результатам исследования ученых, левое и правое полушария мозга имеют своеобразную специализацию. Так называемая специализация левого полушария заключается в ответственности за логическое мышление, обработку вербальной информации, речевые способности (чтение, письмо, запоминание знаковой информации). Правое полушарие управляет процессами подсознания,

интегрированием психических процессов, практически-наглядной деятельностью, интуицией, музыкальным и художественным творчеством, образными мышлениями, обрабатывает невербальную информацию, информацию, которая выражается в символах и образах и тому подобное.

Доминирование правого полушария мозга влияет на социализацию левши. Различные языковые нарушения влияют на развитие коммуникационных навыков и построение социальных связей. У леворуких детей возникают трудности в формировании фонетического слуха и способности к артикуляции, как следствие – позднее усвоение навыка разговаривать. Нарушение пространственного восприятия, зрительной памяти, моторной координации, не только сказывается на запоминании и ориентировании на новой местности, а также усложняет процесс игры, которая является ведущей деятельностью и средством социализации детей [1].

В процессе обучения дети-левши сталкиваются с определенными проблемами: трудности в определении времени по аналоговым часам, зеркальное написание букв, цифр, пропуски букв, медленный темп письма, "глотание" слов, что приводит к потере содержания прочитанного. Все это сказывается на результатах обучения, делает ребенка-левшу неуспешным и непопулярным среди сверстников.

К психологическим особенностям леворуких детей причисляют эмоциональную чувствительность, повышенную уязвимость, тревожность, обидчивость, раздражительность, которые негативно сказываются как на чертах характера младших школьников, так и на их обучении. Поскольку у детей снижается работоспособность, повышается утомляемость, нервная система истощается, поведение становится импульсивным, наблюдается гиперактивность, трудности в концентрации внимания и усидчивости [3]. Такие особенности леворуких детей приводят к межличностным и семейным конфликтам, а также влияют на возникновение в них тревожности, робости и низкого самоконтроля, самооценки.

Вместе с указанными трудностями в развитии леворуких детей, затрудняющих процесс социализации и обучения, у них есть задатки, которые могут способствовать созданию для них комфортной среды с целью приобретения социального опыта. Именно творческий склад ума делает леворуких детей успешными в различных видах искусства, что предоставляет возможность проявить себя, самоутвердиться. Также дети-левши отличаются непосредственностью, доверчивостью и уязвимостью, которые влияют на процесс формирования эмпатии.

С целью проверки уровней социализации леворуких детей младшего школьного возраста мы провели исследование, которым было охвачено 18 учеников СОШ № 7 г. Набережные Челны. Во время исследования мы использовали индивидуальную беседу «Рассказ по картинкам» для определения уровня развития представлений у младших школьников о социальных предсказаниях и социальных действиях разных людей, умении анализировать разные ситуации. Материалом были сюжетные рисунки со сложными ситуациями. Детям предлагали посмотреть на рисунки и выбрать первую картину для беседы, определить, какая ситуация изображена на ней и какой будет реакция взрослого на такую ситуацию. Если ребенок не отвечал, то мы приводили несколько вариантов возможного ответа, который фиксировали в протоколе. Анализ ответов детей показал достаточный уровень их осведомленности в сфере социально-нравственного поведения в представленных ситуациях. Дети различают социально благоприятное поведение и поведение, осуждаемое в социуме. Для определения уровня удовлетворенности учащимися своей семьей, родственными отношениями, то есть той средой, которая влияет на формирование социального опыта детей, был проведен опрос по методике Х. Галямовой «Удовлетворенность взаимоотношениями в семье». Анализ ответов младших школьников позволил установить, что в полной мере довольны общением с родителями в различных жизненных ситуациях 60% детей. 33% детей со средним уровнем удовлетворенности отмечают, что не часто обращаются к родителям с вопросами. Некоторые ученики отметили, что не

хотели бы, чтобы их родители присутствовали на празднествах, проводимых в классе. Также 7% леворуких детей обнаружили низкий уровень удовлетворенности взаимоотношениями в семье, рассказывали о том, что родители заняты на работе, из-за чего дети проводят больше времени с бабушкой и дедушкой.

По нашему мнению, важной составляющей социальной компетенции младшего школьника является развитие коммуникативных умений, обусловленных уровнем развития речи. Для выяснения этой проблемы было проведено наблюдение за проявлениями коммуникативных способностей (по А. Щетининой, М. Никифоровой). Целью этого наблюдения было определение таких коммуникативных способностей, как эмпатичность, доброжелательность, искренность, откровенность в общении, конфронтация, инициативность; фиксирование наличия организационных, оперативных и перцептивных коммуникативных действий и умений. Отметим, что коммуникационные способности младших школьников сформированы преимущественно на достаточном уровне.

Социометрическое обследование «Дом грез» было применено для выявления способности ребенка адекватно оценивать собственное социальное положение (позицию, статус) и определять социальный статус своих сверстников, товарищей. Эта методика представлена в виде игры, где нужно разместить себя и своих друзей в многоэтажном доме в зависимости от того, как они оценивают себя и окружающих. Мы предлагали леворукому ребенку такую инструкцию для выполнения поставленной задачи: «Если можно о человеке сказать "Хороший человек", то посели его на верхний этаж к солнышку, если же нет – то человека сели на нижнем этаже. Как ты считаешь, где будет твоя квартира? Где бы поселились твои друзья?».

После проведения социометрического исследования «Дом грез» были получены следующие результаты: наибольшее количество опрошенных 73,3% выявили неадекватную оценку себя. Они считают, что их место на самом высоком этаже «возле солнышка», но в то же время не аргументируют свой

выбор, не приводят аргументов относительно своего места в доме. Кроме этого, они убеждены, что и остальные дети и взрослые считают, что их место должно быть на самом высоком этаже. Лишь 20% адекватно оценили собственное социальное положение. Эти дети не стремились разместить себя на самом высоком этаже, свой выбор объясняли реальными ситуациями и достижениями. Учащиеся из этой группы могут сознательно оценить свои силы и считают, что они должны проживать на 1-3 этажа ниже верхнего. И лишь 6,7% опрошенных обнаружили заниженную самооценку, они изъявили желание жить на самых низких этажах, не объясняя свой выбор или опираясь на мнение взрослого.

Следующая методика «Необитаемый остров» была применена для выявления умения выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать собственное мнение. Детям был задан ряд вопросов, в том числе: «С чего бы вы начали свое существование на острове?», «Решите, какие предметы необходимо взять с собой», «Чем будет заниматься каждый из вас? Попробуйте распределить обязанности между собой», «Кого бы вы выбрали командиром?», «На острове много хищных зверей. Как вы можете защитить себя от них?», «На остров надвигается страшный ураган. Что вы будете делать?».

Анализ результатов проведенного исследования показал, что большая часть детей – 63,3% – выявили средний уровень способности к сотрудничеству, эти дети отличаются недостаточной, но положительной активностью в общении, принимают предложение инициатора, могут возразить, учитывая свои интересы, могут выступить со встречным предложением. 23,3% учащихся проявляют инициативу в общении, принимают на себя функцию организатора, вносят свои предложения, распределяют обязанности, проявляя, в то же время, умение выслушать сверстника, согласовывают с ним свои предложения, уступают, убеждают. Наименьшее количество детей – 13,3% – продемонстрировали низкий уровень способности к сотрудничеству. Эти дети не вступают в диалог, не проявляют активности, пассивно следуют за инициативными детьми, не выражая ни собственного мнения, ни желания, или проявляют негативную

направленность в общении с эгоистичными тенденциями: не учитывают желания сверстников, настаивают на своем.

Таким образом, в результате эмпирического исследования на основе всех полученных данных было подтверждено предположение, что дети-левши сталкиваются со значительным количеством трудностей в процессе социализации, причем эти трудности могут быть как организационного, так и психологического характера.

Особое место в процессе социализации леворуких младших школьников занимает игровая деятельность, поскольку она стимулирует творческую активность детей, формирует у них навыки социального поведения. Влияние игры на социализацию личности ученика заключается в том, что благодаря игровому подражанию и ролевому перевоплощению он знакомится с нормами и моделями поведения, взаимоотношениями между детьми и взрослыми. Д. Эльконин называл игру «арифметикой социальных отношений». В системе обучения и воспитания младших школьников активно используют разнообразные виды игр: дидактические, сюжетно-ролевые, игры по правилам, народные, театрализованные и тому подобное.

По нашему мнению, для детей младшего школьного возраста необходимо создавать специальное игровое пространство, в котором ребенок мог бы не просто вступать во взаимоотношения со сверстниками и близкими взрослыми, но и активно усваивать знания, нормы, правила общества.

С целью социализации леворуких младших школьников стоит применить игровую программу, которая состоит из четырех взаимосвязанных блоков. Так, в первом блоке «Я-эмоциональное» формируются положительные эмоции, доброжелательность, умение различать социальные чувства, ориентироваться на партнера, его настроение, поступки, действия; способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья. Для реализации цели и задач этого блока предлагаем такие игры: «Мое имя», «Мой характер», «Расскажи мне обо мне», «Познакомлю вас с собой», «Мы такие похожие, мы такие разные»; психологические игры («Общий круг», «Найди пару», «Отобрази настроение» и

т.д.), энергетические упражнения («Тепло рук друга», «Сердце на ладони», «Солнечный зайчик»); игры-имитации, игры-перевоплощения; психологические игры-упражнения, направленные на снижение агрессии, тревоги, решения проблем и конфликтов; повышение уровня уверенности в себе, самоуважения, самооценки, саморегуляции, доверия, сострадания, внутренней компетенции: «Ночное влечение», «Путь доверия», «Конференция животных», «Как найти друга», «Сердце коллектива».

Второй блок «Я-социально-когнитивное» предусматривает формирование знаний о нормах взаимодействия в обществе, развитие умения строить новые взаимоотношения; воспитание миролюбия, гуманности, альтруизма, ознакомление с собственным «Я» определение в себе положительных и отрицательных черт; воспитание уважения к Конституции, ознакомление детей с правами человека; закрепление представлений о международных требованиях к сохранению мира на планете Земля. Уместным в этом блоке станет использование сюжетно-ролевых игр по семейным, социальным, государственным направлениям. Комплекс сюжетно-ролевых игр семейного цикла содержит игры на осознание детьми своих прав и обязанностей в семье, установление гармоничных отношений в кругу семьи, взаимопонимание, взаимопомощь между членами семьи, мирное решение конфликтных ситуаций: «День рождения бабушки», «Как мы отдыхаем в выходные дни», «Наши общие семейные дела». К сюжетно-ролевым играм социального направления относятся такие: «Магазин подарков», «Идем в гости», «Мы пассажиры», «Мы пешеходы». Эта серия сюжетно-ролевых игр направлена на осознание младшими школьниками правил поведения в обществе, значения этих правил для гармоничного сосуществования. Государственное направление реализуется через серию сюжетно-ролевых игр: «Мы – блюстители правопорядка», «Зеленый патруль», направленных на осознание учащимися значения Конституции РФ, правоохранительных органов, воспитание бережного отношения к природе и стремление помогать старшим в этом деле. Также уместным будет использование театрализованных игр, которые имеют мощный воспитательный

потенциал, поскольку учат детей активному сопереживанию: «У кого как живет игрушке», «Веселые правила дорожного движения», «Лесной суд», а также экологическая игра-драматизация «Человек, кто ты на Земле». Эти игры направлены на воспитание у детей бережливости, сострадания, заботливости, справедливости и многого другого.

Третий блок «Я-морально-ценностное» является интеграцией эмоционального и оценочного компонентов первых двух блоков. Целью этого блока является формирование осознанной потребности укрепления духовного здоровья в системе общечеловеческих ценностей, устойчивых моральных качеств, потребностей, чувств, навыков и привычек поведения на основе усвоения норм и принципов морали. Реализуется с помощью ролевых игр «Правила этикета»; игр-преобразований «Котик», «Дуб», «Превращение в орла», «Дельфин»; театрализованных представлений социально-нравственного содержания; игр моральной направленности («Солнечные дети», «Птица благодарности», «Планета любви»).

Четвертый блок «Я-коммуникативно-деятельностное» направлен на получение учащимися представлений о сущности и средствах коммуникации, развитие коммуникативных качеств, совершенствование и применение приобретенных коммуникативных умений и навыков в речевой практике; формирование у ребенка речевой, художественно-эстетической, экологической, трудовой культуры. С этой целью стоит использовать различные имитационно-игровые и творческие упражнения, дидактические и подвижные игры, этюды («Улыбка по кругу», «Я управляю своим настроением», «Зеркало»), игр-соревнований («Азбука вечных правил», «Сохранить красоту окружающей среды»), игры-путешествия («Страницами Конституции России», «Счастливая Правознания», «Путешествие в страну Светофория»).

Выводы. Использование игровой деятельности позволяет решить проблемы развития и самопознания младших школьников, помогает им осмыслить и понять свое внутреннее «Я», построить новые модели поведения с теми, кто окружает ребенка, развивает важные социальные навыки и умения,

способность к эмпатии, делает возможным получить опыт, ценный для собственного будущего.

Таким образом, для того чтобы обеспечить леворукому ребенку максимальный комфорт в образовательной среде, преподавателям необходимо понимать и учитывать особенности детей и создать подходящие условия для них. Учебно-воспитательный процесс должен быть направлен не на приспособление к миру «праворуких», а на возможность раскрытия природных способностей, предпочтений с учетом индивидуально-психологических и физиологических особенностей. Анализ результатов исследования указывает на необходимость использования индивидуального подхода, разработки специальных методик обучения и их учета при работе с леворукими детьми.

#### **Литература:**

1. Безруких, М.М. Леворукий ребенок в школе и дома / М.М. Безруких. – Екатеринбург: АРТ ЛТД, 1998. – 320 с.
2. Крупенчук, О.И. Леворукий ребенок. Готовим руку к письму / О.И. Крупенчук. – М.: Литера, 2018. – 64 с.
3. Лебедева, Е.В. Проблемы социализации левшей в образовательной среде региона / Е.В. Лебедева. // Регионалогия. – 2009. – №2. – С. 40-46.
4. Николаева, Е.И. Возрастная психология: леворукость у детей: учебное пособие для вузов / Е.И. Николаева. — М.: Юрайт, 2024. — 176 с.
5. Ожегов, С. Толковый словарь русского языка / С. Ожегов. – М.: Мир и образовании, 2019. – 736.
6. Прищепа, О.Ю. Проблемы обучения письму детей, пишущих левой рукой / О. Прищепа // Начальная школа. – 2010. – № 5. – С. 10-13.

# **РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРИВЛЕЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОБЛЕМАМИ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО**

**Патенко Г.Р.**

*канд.филол.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Чиркова С.В.**

*канд.филол.наук.*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Патенко А.А.**

*студентка 5 курса*

*Ижевская государственная медицинская академия*

*(г. Ижевск, Удмуртская республика, Россия)*

**Чирков А.Н.**

*учитель информатики*

*МАОУ «Средняя школа №50»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* В статье говорится о роли семьи в процессе включения ребенка с особыми образовательными потребностями в инклюзивное образовательное пространство. Автором даются рекомендации родителям по успешной адаптации ребенка в инклюзивное образовательное пространство. С точки зрения автора статьи, основными инструментами для успешного включения ребенка должны быть: стимулирование творческой деятельности, сотрудничество с педагогами, использование дополнительных

профессиональных ресурсов, конструктивная критика и т.д. Особое внимание уделяется воспитанию самоуважения и уверенности в собственных силах родителями детей с особыми образовательными потребностями.

*Ключевые слова:* дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образовательное пространство, адаптация, творчество, формирование самоуважения, поддержка родителей, сотрудничество с педагогами.

## **THE ROLE OF PARENTS IN ATTRACTING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL PROBLEMS TO AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE**

***Patenko G.R.***

*PhD in Philology, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Chirkova S.V.***

*PhD in Philosophy*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Patenko A.A.***

*5th year student*

*Izhevsk State Medical Academy*

*(Izhevsk, Udmurt Republic, Russia)*

***Chirkov A.N.***

*computer science teacher*

*MAOU "Secondary School No. 50"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article describes the process of adaptation of kids with special educational needs in inclusive space with support of their families. This process requests from the family special knowledge, ability, skills. Structural criticism, co-work with teachers, positive thinking, creativity- are the tools, that parents of kids with special educational needs should use in their education. Self-esteem forming and stimulation, development of creative capabilities is a guarantee of successful adaptation of child with the special educational needs in inclusive educational space.

*Key words:* kids with special educational needs, inclusive educational space, adaptation, creativity, self-esteem forming, parents' support, co-work with teachers.

На современном этапе развития образования приобретает актуальность новый подход как к специальному, так и к общему образованию, обусловлен изменением в отношении к детям с особыми образовательными потребностями.

С целью реализации прав ребенка на достойное воспитание и обучение, независимо от его психофизиологических особенностей в нашем государстве начата реорганизация всей системы образования в инклюзивную, то есть доступную для всех детей.

Одной из важнейших современных задач педагогов, работающих в инклюзивных классах, является организация взаимодействия с родителями учеников (воспитанников), продуктивного сотрудничества, взаимной поддержки и распределение ответственности в процессе обучения (воспитания) их ребенка в образовательном учреждении. Родители – это главные партнеры педагогов в процессе обучения и воспитания, а в конце концов – социализации ребенка, они имеют полное право быть включенными в процесс принятия важных решений относительно развития и адаптации их ребенка. Родители являются первыми и основными воспитателями детей. При отсутствии сотрудничества родителей, педагогов, общества процесс включения ребенка в жизнь общины, школьное сообщество и обучение становится невозможным.

Успех адаптации детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивное образовательная среда зависит также от готовности родителей к

сотрудничеству с педагогами и реального восприятия возможностей и потребностей своего ребенка.

Анализ исследований. По выводам Д.А. Петровской, Т.М. Мишина, А.И. Захарова, Д.М. Исаева, Т. Пироженко, И.Д. Бех решающим фактором, который влияет на формирование и развитие личности, поведение детей с особые образовательные потребности – тесное сотрудничество между семьей и педагогами, психологами, врачами.

Американский исследователь проблем семьи Торнбал определил пять периодов, связанных со стрессом на стадиях и переходах жизненного цикла семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями: рождение ребенка, школьный возраст, подростковый, период «выпуска», постродительский период [6]. Все они нуждаются в объективном изучении внутренних семейных отношений. Для семьи, воспитывающей особого ребенка, важными являются следующие функции, как: коррекционно-развивающая, компенсирующая и реабилитационная [2]. Целью их становится установление психофизического и социального статуса ребенка, достижение им материальной независимости и социальной адаптации. Таким образом, вышеупомянутая семья должна быть открыта для других семей с подобными проблемами, групп поддержки, социальных институтов.

Специалистами инклюзивных образовательных учреждений апробируется и внедряется ряд технологий, способствующих полному включению родителей в образовательный процесс, с одной стороны, и осознанном распределения ответственности между педагогами и родителями, с другой. Эта работа касается не только родителей «особых детей», но и родителей «обычных» учеников и воспитанников. Ведь без их поддержки, даже специалистам, невозможно создать атмосферу «полного включения», развивать отношения «сотрудничества» и «сотворчества» [3].

Цель статьи. Проанализировать основные трудности, с которыми сталкиваются родители детей с особыми образовательными потребностями во время включения их в инклюзивный образовательный процесс.

Изложение основного материала исследования. Особенность состояния ребенка часто становится причиной разрушения самоуважения и самоуверенности. Родители детей с особыми образовательными потребностями сталкиваются с явлением неприятия своей ребенка классом и соответственно тяжелым эмоциональным состоянием ребенка, который борется свое право на обучение. В таких случаях родители чувствуют себя неуверенно, но благодаря некоторым инструментам и терпеливому отношению, пониманию состояния ребенка возможно создать условия для формирования чувства достоинства и веры в успех. Приведем принципы, которых необходимо придерживаться.

Преодоление установки «я не могу».

Первый и самый трудный этап в работе по формированию достоинства у ребенка с особыми образовательными потребностями – это преодоление позиции «я не могу». Неудачи или трудности при выполнении учебной нагрузки, недостаточная сформированность навыков влияет на самоуверенность ребенка, мотивацию и желание учиться.

Позитивное отношение – успешное формирование самоуважения у ребенка.

Постоянное напоминание ребенку с особыми образовательными проблемами о том, что на уроках речи или математики она приобретает достаточное количество академических знаний для дальнейшего успешного обучения и жизнедеятельности, стимулирует ее заинтересованность процессом.

Поощрение ребенка к проявлению и развитию своих талантов, участие в разнообразных кружках (спортивные, танцевальные или музыкальные, театральные студии и т.п.) способствует расцвету ее талантов и формированию активной жизненной позиции.

Вдохновение – в примерах для подражания.

Существует много примеров в истории великих людей о тех трудностях, которые им пришлось преодолеть для реализации своей цели. Не смотря на наличие образовательных проблем, эти люди не остались равнодушными к своему будущему и преуспели благодаря настойчивости, своему таланту и

поддержке близких. Принимая в качестве примера нескольких ученых или деятелей культуры со похожими образовательными проблемами развития, мы стимулируем заинтересованность ребенка внешним миром и формируем уверенность в своих силах.

Сотрудничество с учителями.

Когда речь идет об обучении ребенка в школе, то первым помощником в процессе формирования уверенной жизненной позиции ребенка должен стать учитель инклюзивного класса (педагог инклюзивной группы). Регулярные встречи с учителем (опекуном) дома и (или) в классе (группе) с обсуждением поведения и особенностей развития ребенка дома или в школьном пространстве, разработка единой линии общения и работы с ребенком сделают процесс адаптации в инклюзивном классе (группе) постепенным и успешным.

Использование дополнительных ресурсов для корректировки обучающего процесса.

Родителям детей с особыми образовательными потребностями при первой необходимости надо обращаться за квалифицированной помощью профильных специалистов (логопед, психолог, социальный педагог, специалист ЛФК, врач, и т.п.) В школьных и дошкольных учреждениях, или же в медицинских учреждениях по месту жительства. Понимание масштабов проблем ребенка, его потребностей и реального состояния ее здоровья – залог успешной адаптации ребенка в образовательном пространстве [4].

Конструктивная критика.

Стимулирование самоуважения и самоуверенности человека еще не значит вседозволенность. Детям нужно устанавливать границы и правила, и задача родителей и педагогов-обратить внимание ребенка на то, что он выполняет что-то неверно, вопреки правилам и нормам и подвергает себя опасности. В общении с ребенком надо использовать конструктивную критику (то есть не постыдную и презрительную, а такую, что отслеживает причину и следствия). То есть если ребенок что-то совершил, то надо говорить о действии и проступке, а не о ребенке как личность. Ребенок должен понять, что родители или учителя

(воспитатели) на его стороне и поддерживают его, но проступок, что ребенок совершил надо разобрать и сделать выводы.

Самостоятельность в принятых решений.

Есть много возможностей для ребенка, где он мог бы нести ответственность за принятие решений. Возможность принимать решения в сначала простых, а со временем и сложных жизненных ситуациях стимулирует ребенка к самостоятельности и ответственности. Например, ребенку можно разрешить выбирать время для дополнительных занятий дома, формы обучения.

Стимулирование креативности (творчества).

Возможность ознакомиться с существующими видами творчества и деятельности (музыка, танцы, пение и т.д.) создает условия для здоровой самореализации и поощрение развития творческих способностей ребенка с особыми образовательными как в обществе, так и в образовательном пространстве. К тому же у детей появляется уверенность в своих действиях. Поощрение ребенка к творческим занятиям и хобби, которые бы им действительно нравились, создает условия для формирования новых способностей.

Тренировка – для достижения поставленной цели

С целью развития личности ребенка педагогам и родителям надо создавать условия, в которых бы ребенок видел все разнообразие возможностей окружающего мира. Стимулирование ребенка к постановке высоких целей и их достижение являются неотъемлемой частью процесса восстановления успешной личности. Важно научить ребенка правильно и быстро ставить цели, распределяя их на самые близкие и дальновидные, формирующие верные жизненные установки и стимулирующие развитие личности [5].

Выводы. Качественное образование и социализация ребенка с особыми образовательными потребностями, в первую очередь, зависит от готовности его родителей (или законных представителей) включить ребенка в образовательный процесс, быть рядом в важные и трудные моменты, направлять ребенка в верное

русло, поощрять его к обучению и приобретению важнейших социальных навыков.

Процесс адаптации ребенка с особыми потребностями в образовательном простор очень тяжелый и длинный. Результативность и качество этого процесса зависит не только от государства и учителей, но и от готовности родителей, родственников, друзей и окружения ребенка стать полноценными партнерами в тандеме ребенок-образовательное учреждение-семья.

### **Литература:**

1. Галкина, Е.В. Работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012.

2. Лаас, Н.И. Инклюзивное образование как одно из направлений социальной защиты детей с ограниченными возможностями / Н.И. Лаас, О.В. Деревянская // Социальные структуры, институты и процессы. – 2017. – № 2. – С. 233-238.

3. Левшунова, Ж.А. Инклюзивное образование: учеб. пособие / Ж.А. Левшунова, Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – 114 с.

4. Роль семьи в коррекционно-образовательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики»; ТОУНБ им. А.С. Пушкина; сост. А.А. Коваленко. – Томск, 2012. – 40 с.

5. Солодянкина, О.В. Воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М., АРКТИ, 2007. – 80 с.

6. Oliinyk, M.I. Features and components of the parents and educators' psychological readiness to integrate with children with special educational needs / M.I. Oliinyk, R.V. Oliinyk // International Journal of Social and Educational Innovation. – Volume 8. – Issue 15. – 2020. – P. 24-30.

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СРЕДЫ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОСТИ

***Рябов О.***

*Univ.Prof. Dr.Sc. Dipl.Ing.,*

*Генеральный директор*

*Института интеллектуальной интеграции*

*Вена, Австрия*

*Аннотация:* Инклюзивный дизайн предполагает внедрение проектных решений посредством лучшего понимания разнообразия использования людьми. Инклюзивный дизайн сочетает в себе эмоциональную эмпатию и взаимодействие со всеми пользователями. Доступность считается важным элементом практики архитектурного проектирования. Однако на практике внедрение инклюзивного дизайна в средовое проектирование все еще весьма ограничено.

*Ключевые слова:* инклюзивный дизайн, универсальный дизайн, доступность.

## DESIGNING ENVIRONMENTS FOR INCLUSION

***Riabov O.***

*Univ.Prof. Dr.Sc. Dipl.Ing.*

*CEO Institute of Intellectual Integration,*

*(Vienna, Austria)*

*Abstract:* Inclusive design involves implementing design solutions through better understanding of the diversity of people's uses. Inclusive design that combines emotional empathy and interaction with all users. Accessibility is considered an essential element of architectural design practice. However, research shows that the adoption of inclusive design into design practice is still quite limited.

*Key words:* Inclusive design, universal design, accessible

Инклюзия – это не новый феномен, истоки понятия можно проследить с древних времен [1]. Эта концепция неуклонно развивалась в восемнадцатом веке, особенно во время Французской революции и после 1990-х годов. В процессе эволюции понятия были выделены многие аспекты, такие как социальная изоляция, сегрегация, интеграция, разнообразие, инвалидность, специальное образование, инклюзивное образование. Эти взгляды мыслителей прошлого на социальную жизнь привели к развитию более полной концепции инклюзивности.

Когда на рубеже веков появилось обязательное государственное образование, в государственных школах не существовало программ для учащихся с особыми потребностями. Ожидалось, что школы станут эффективными конвейерами, в которых ученики будут переходить из класса в класс и, в конечном итоге, оканчивать школу, и становиться эффективными гражданами, готовыми к выходу на рынок труда. Специальных классов не существовало. Позже они были разработаны как место для учащихся, которые не могли соответствовать образовательным стандартам.

К 1950-м годам государственные программы специального образования были доступны во многих школьных округах, но некоторые нежелательные результаты стали очевидны. Многие авторитетные специалисты в этой области согласились с тем, что отдельные специальные классы не являются подходящей образовательной средой для большинства учащихся с особыми потребностями, поскольку было ясно, что обучение учащихся с особыми потребностями в изолированных условиях минимизирует, а не максимизирует их потенциал.

Первый международный документ, посвященный стандартам прав людей с ограниченными возможностями, был принят в 2011 году – это Конвенция ООН о правах людей с ограниченными возможностями (UNCRPD) [2].

Достижения медицины XX века привели к увеличению вероятности выживания после травм или заболеваний, а также к увеличению продолжительности жизни людей с тяжелыми проблемами со здоровьем. Еще в начале 20 века инвалиды и пожилые люди составляли меньшинство населения.

Средняя продолжительность жизни человека составляла всего 47 лет, а шансы выжить у людей, получивших тяжелые травмы, составляли всего 10%. Кроме того, после двух мировых войн антибиотики и другие достижения медицины позволили сохранить жизнь большому количеству раненых солдат. Эти демографические изменения привели к старению и инвалидности населения [4].

Движение за гражданские права 1960-х годов вдохновило последующее Движение за права инвалидов и оказало сильное влияние на законодательство [3]. Новые законы запретили дискриминацию людей с ограниченными возможностями и обеспечили доступ к образованию, общественным удобствам и транспорту.

В ответ на требования ветеранов-инвалидов и защитников инвалидности начался процесс изменения государственной политики и практики проектирования с целью создания возможностей для образования и трудоустройства. Физические барьеры в окружающей среде признаны основными барьерами для людей с ограниченной подвижностью.

В целом все это привело к выделению прав и потребностей пожилых людей и людей с ограниченными возможностями. На что правительства различных государств отреагировали принятием антидискриминационных законов.

В 2011 году Всемирная организация здравоохранения признала, что «инвалидность является частью состояния человека», и это стало важным для понимания инвалидности. Общество уже давно рассматривает физические или когнитивные нарушения как медицинскую проблему, которую необходимо решать. Этот медицинский подход требует лечения, а если оно не помогает, благотворительности, что часто приводит к помещению людей с ограниченными возможностями в специальные учреждения. Сегодня медицинская модель инвалидности и социальная модель инвалидности объединены. Единая модель признает роль, которую окружающая среда, как физическая, так и поведенческая, играет в том, как люди испытывают физические или когнитивные нарушения.

Дизайнеры отреагировали на социальные движения 20-го века целенаправленными усилиями. Термин «безбарьерный дизайн» впервые появился в 1950-х годах для описания стремлений устранить физические барьеры из «искусственной среды» для людей с ограниченными возможностями. Безбарьерная конструкция решает проблему доступа. Но этот дизайн предназначен не для всех. Основное внимание уделяется инвалидности и адаптации людей с ограниченными возможностями к физической среде. Иногда вместо термина «безбарьерный дизайн» используют термин «доступность».

С момента как сторонники безбарьерного дизайна и архитектурной доступности начали бороться за внедрение стандартов для удовлетворение общих потребностей людей с инвалидностью, стало очевидно, что отдельные функции доступности были «особыми», более дорогими и обычно уродливыми. Многие элементы доступности – это пристройки к другим конструкциям, например, пандусы или лифты. Эти пристройки потребовали редизайна и дополнительных затрат. И они часто изолировали тех, у кого были физические проблемы, от остальных людей. Такой подход к доступности был признан неудовлетворительным.

Очевидно, что многие изменения, необходимые людям с ограниченными возможностями, на самом деле принесли пользу всем. Признание того, что многие из этих функций могут быть реализованы повсеместно и, следовательно, менее дорогими, привлекательными и даже востребованными на рынке, подготовило почву для движения за универсальный дизайн.

Термин «универсальный дизайн» был придуман в 1985 году Рональдом Мэйсом и означает «дизайн продуктов и сред, которые могут использоваться всеми людьми без адаптации или специального дизайна».

Универсальный дизайн – это подход к проектированию искусственной среды с пониманием того, что здание будет использоваться широким кругом людей с разными физическими, сенсорными и когнитивными способностями. Важно понимать, что такое универсальный дизайн, как его применять на практике и чем он отличается от доступного дизайна.

Безбарьерный дизайн – это подход к строительству, учитывающий потребности людей с ограниченными возможностями. Элементы безбарьерного дизайна включают в себя такие элементы, как деревянные или металлические пандусы, ведущие к внешним дверям, расширенные коридоры, в которых можно разместить инвалидные коляски, и нижние столешницы для облегчения доступа для инвалидов колясок.

Универсальный дизайн подходит не только людям с ограниченными возможностями, но и людям с любым уровнем способностей. Универсальный дизайн эстетически удобен для людей разного роста, физических и умственных способностей. Например, бесступенчатые входы и автоматические смесители воды.

Безбарьерный и универсальный дизайн преследуют разные цели, разные подходы к архитектуре, но оба поддерживают доступность, эстетику, функциональность и удобство зданий. Некоторые дизайнеры используют термин «инклюзивный дизайн» вместо «универсального дизайна» или дизайна, ориентированного на человека, который признает человеческое разнообразие, физическое и иное. Однако между этими понятиями есть тонкая разница.

Универсальный дизайн – это дизайн, который делает архитектурное решение простым в использовании и доступным как можно большему количеству пользователей, независимо от способностей, инвалидности, возраста или пола. Универсальный дизайн ориентирован на максимально широкий круг пользователей, а не пытается решить индивидуальные проблемы доступности или включения. Как правило, универсальный дизайн не обеспечивает дополнительную поддержку «крайних случаев», а вместо этого предоставляет единое решение, которое обслуживает максимально широкую базу пользователей без дополнительных приспособлений.

В 1994 году Роджер Коулман ввёл термин «инклюзивный дизайн». Инклюзивный дизайн изначально был ориентирован на потребности стареющего населения. Но затем его распространили и на людей с ограниченными возможностями. Потом пришло понимание, что все люди имеют свои

уникальные особенности. И их необходимо учитывать при проектировании. Инклюзивный дизайн предполагал взаимодействие со всеми пользователями и развитие сочувствия к их потребностям.

Инклюзивный дизайн предполагает участие как можно большего числа людей, страдающих от изоляции. Инклюзивный дизайн учитывает разнообразный опыт людей, чтобы комфортно использовать результаты дизайна. Инклюзивный дизайн – это скорее методология или идеология проектирования, чем список конкретных требований, которым необходимо соответствовать. В отличие от доступности и универсального дизайна, инклюзивный дизайн ориентирован на непрерывный процесс и повторение процесса с целью создания последовательности результатов [5].

Особое значение это имело для образовательной среды. «Инклюзивный» дизайн среды с привлекательными и доступными образовательными учреждениями может расширить возможности детей и молодых людей с особыми потребностями и ограниченными возможностями.

Около 800 миллионов детей во всем мире страдают от биологических, экологических или психологических условий, которые могут ограничивать их повседневные способности. По последним оценкам, в Европе насчитывается по меньшей мере 15 миллионов детей с особыми образовательными потребностями (ООП). У 7,5% из них был выявлен аутизм, а примерно у 15% из них дислексия – наиболее распространенная неспособность к обучению и, возможно, самая известная.

К сожалению, дети с ООП часто игнорируются при разработке политики образования, что ограничивает их доступ к равному образованию и их способности развивать свои навыки и полностью реализовать свой потенциал. Они сталкиваются с постоянными препятствиями на пути участия в жизни общества, возникающими из-за невежества и дискриминации. В результате у них мало квалификации, и у них гораздо больше шансов остаться безработными или экономически неактивными.

Путь к созданию инклюзивной среды порой может быть долгим и трудным, но в итоге этот путь может укрепить образовательное сообщество и принести пользу всем детям. «Инклюзия» не означает просто помещение учащихся с особыми потребностями в общеобразовательные классы. Этот процесс должен включать фундаментальные изменения в том, как образовательное сообщество поддерживает и удовлетворяет индивидуальные потребности каждого ребенка. Таким образом, эффективные модели инклюзивной среды не только приносят пользу учащимся с особыми потребностями, но и создают среду, в которой каждый учащийся, включая тех, у кого нет инвалидности, имеет возможность процветать.

Тема инклюзивной архитектуры на первый взгляд может показаться довольно простой. Однако понять концепцию и то, как на самом деле создать инклюзивное пространство, может быть довольно сложно. Проектирование настоящего инклюзивного пространства может оказаться довольно сложной задачей. Эта задача включает в себя множество различных аспектов архитектуры, инженерии и городского дизайна, решение каждого отдельного препятствия, которое может создать данное пространство, с учетом каждой уязвимой группы населения [6]. Основная цель – создать среду, доступную как можно большему количеству людей, независимо от возраста, пола и инвалидности. Для достижения этой цели необходимо следовать принципам инклюзивного дизайна.

#### Поиск точек исключения

Активно ищите точки исключения из результатов дизайна тех или иных пользователей, и используйте их для генерации новых идей и выявления возможностей для создания новых решений. Понимание того, как и почему люди исключаются, может помочь нам разработать конкретные шаги по обеспечению большей открытости.

#### Определение ситуационной проблемы.

Исключение может происходить в зависимости от ситуации. Обдумайте контекст, в котором ваш пользователь взаимодействует с продуктом дизайна, и

спроектируйте его так, чтобы он был доступен в эти ежедневные моменты исключения.

Необходимость признавать личные предубеждения.

Вовлечение людей из разных сообществ в процесс исследования, проектирования и тестирования. Пользователи помогут выявить и проверить любые предположения и предубеждения. Они не только укажут на свои потребности, но и помогут выйти за рамки наших собственных способностей и предубеждений при создании решений.

Предложение разных способов взаимодействия

Необходимо предлагать людям разные способы взаимодействия с дизайном. Обладая разными вариантами, пользователи могут выбрать подход, который лучше всего соответствует им.

Обеспечение аналогичного опыта

При разработке различных способов взаимодействия людей необходимо убедиться, что их жизненный опыт и навыки сопоставимы. Соответствие стандартам доступности не обязательно гарантирует удобство использования или сопоставимые навыки.

Распространите решение на всех.

Создание решения для одной группы пользователей может стать полезным для более широкого широкого круга людей.

Эмпатия

Инклюзивный дизайн начинается с создания команды дизайнеров, способной сопереживать обездоленным пользователям. Дизайнеры должны интуитивно понимать взаимодействие со средой пользователей с особыми потребностями. Здесь важна эмпатия, чувство принадлежности, а не чувство исключенности. Эмпатия – это способность читать эмоциональное состояние другого человека и сопоставлять его с собственными мыслями и действиями. Это сопереживание эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения происхождения этого переживания.

Инклюзивный дизайн выходит за рамки решений по обеспечению доступности, ориентированных на пользователей с особыми потребностями или ограниченными возможностями. В то время как доступный дизайн разделяет пользователей по их сильным и слабым сторонам, инклюзивный дизайн подходит каждому, независимо от способностей. Инклюзивный дизайн учитывает как постоянные, так и временные нарушения. Цель инклюзивного дизайна – предложить одну и ту же технологию всем пользователям, с особыми потребностями или без них.

На практике эмпатический подход к архитектуре встречается не очень часто. Причина кроется во внутреннем конфликте архитекторов. Вся система образования архитекторов направлена на поиск наиболее функционального и эстетичного проекта здания. Доминирующими ценностями в сознании многих дизайнеров и архитекторов являются оригинальность и креативность. Это приводит к тому, что многие архитектурные решения принимаются на основе опыта, советов или интуиции, а не решений, объясняемых реакцией человека на дизайнерские продукты. Стереотипы и предубеждения относительно физических и когнитивных способностей человека присутствуют во многих проектах [7].

Необходимо переосмыслить подготовку архитекторов и дизайнеров, чтобы они начали думать об архитектуре не только как о дисциплине, но и как о культурном проекте. В архитектуре это означает проектирование пространств, зданий, городских пространств и городов с учетом потребностей и желаний жителей, предоставление жителям контроля над дизайном своей собственной среды и уважение взглядов жителей на свою собственную среду. Эволюция архитектуры возможна только через распространение архитектурной эмпатии и понимания инклюзивности, когда дизайнер ставит себя в роль будущего жителя и проверяет правильность идей посредством этого воображаемого обмена ролями и личностями.

Принципы инклюзивного дизайна ставят людей на первое место. Речь идет о проектировании для нужд людей с постоянными, временными, ситуативными или меняющимися особыми потребностями. Для всех людей.

### **Литература:**

1. Amartya Sen. A book on social exclusion: concept, application, and scrutiny. Published by the Asian Development Bank, Manila, Philippines, Publication Stock No. 120299, 2020.

2. Andrew S. What is Inclusive Design and how can it achieve a built environment to be enjoyed by everyone? Discussion Report arising from the November 200 Disability Rights Commissions Round Table Discussion on Inclusive Design, 2002.

3. Goeritz M. «Arquitectura Emocional» Arquitectura, No. 8-9, Mexico City, pp.17-22, 1960.

4. Lifchez, R. Rethinking Architecture: Design Students and Physically Disabled People. Berkeley, California, University of California Press, 1986.

5. May M. The Same, But Different: Breaking Down Accessibility, Universality, and Inclusion in Design. Adobe Blog, April 2, 2018. Retrieved August 10, 2019.

6. Moreira da Silva F., Almendra R. Inclusive Design: A New Approach to Design Project. A Portrait of State-of-the-Art Research at the Technical University of Lisbon, pp. 605–621, 2007.

7. Sandman H. Empathy Matters: architecture for the world's majority. p. 147, 2021.

**МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ  
ЗРИТЕЛЬНЫХ ВОСПРИЯТИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**Савицкая Н.Н.**

*преподаватель*

*Инженерно-экономический колледж*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Савицкий С.К.**

*канд.пед.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Галимьянов А.Р.**

*студент 4 курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Савицкая Д.С.**

*студентка 2 курса*

*ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский*

*политехнический университет Петра Великого*

*(Санкт-Петербург, Россия)*

**Сосновских К.И.**

*студент 4 курса*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* В статье раскрыто современное состояние научно-методической разработанности проблемы педагогической коррекции зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения с учетом медицинских и психологических аспектов этой работы.

*Ключевые слова:* педагогическая коррекция зрения, функциональная зрительная система, механизмы зрительного восприятия, направления коррекции: поисково-ориентировочный, информационно-познавательный, контролирующе-регулирующий.

## **MEDICAL-PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF VISUAL PERCEPTION CORRECTION IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

***Savitskaya N.N.***

*teacher*

*Engineering and Economics College*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Savitsky S.K.***

*PhD in Pedagogical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Galimyanov A.R.***

*student is in 4th grade*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Savitskaya D.S.***

*2nd year student*  
*FGAOU VO Peter the Great St. Petersburg*  
*Polytechnic University*  
*(Saint Petersburg, Russia)*  
***Sosnovskikh K.I.***  
*student is in 4th grade*  
*Naberezhnye Chelny Institute*  
*Kazan (Volga) Federal University*  
*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article reveals the current state of scientific and methodological development of the problem of pedagogical correction of visual perception in children with visual impairments, taking into account the medical and psychological aspects of this work.

*Key words:* pedagogical vision correction, functional visual system, mechanisms of visual perception, directions of correction: search-orientative, information-cognitive, controlling-regulatory.

Дефицитарное психическое развитие, связанное с первичной недостаточностью отдельных систем, имеет ряд детерминант, которые необходимо учитывать при определении стратегии и тактики реализации педагогических условий воспитания ребенка. К числу таких детерминант относится наличие органических повреждений зрительного анализатора, что опосредованно вызывает сокращение социальных воздействий, необходимых для развития ребенка в соответствующие сенситивные для становления той или иной функции периоды онтогенеза. От биологической причины патологии зависит специфика психическо-познавательного, эмоционального, волевого, личностно-поведенческого развития. Не случайно те центры, консультации, комиссии, учреждения, которые должны обеспечить качественную своевременную диагностику и коррекцию развития ребенка, имеют название

«медико-психолого-педагогических», что отражает характер их деятельности как мультидисциплинарной, системно-комплексной.

Физиологическое учение о пластичности центральной нервной системы подчеркивает ее огромные компенсаторные потенции и является естественнонаучной основой прогрессивных систем работы с детьми, развитие которых требует коррекции: «самое главное, самое сильное, такое, что остается постоянно, впечатление от изучения высшей нервной деятельности нашим методом, – писал великий физиолог И.П. Павлов, – это чрезвычайная пластичность этой деятельности, ее огромные возможности: ничто не остается неподвижным, неподатливым, а всегда может быть достигнуто, изменено к лучшему. Лишь бы только были осуществлены соответствующие условия» [3]. Отыскание именно таких условий – задача теории и практики тифлопедагогики.

Медико-биологическая компетентность тифлопедагога позволяет ему решать ряд вопросов, связанных с коррекцией развития ребенка с нарушениями зрения, и включает, в частности, следующие умения:

- устанавливать и определять ведущие факторы в возникновении вторичных отклонений в развитии зрительных восприятий;
- дифференцировать по признаку глубины, времени и устойчивости нарушения зрения и на этой основе прогнозировать развитие и социализацию ребенка;
- осуществлять анализ структуры нарушения для определения его первичных, вторичных и других признаков, взаимодействия познавательных, эмоциональных, волевых психических процессов;
- составлять индивидуальные программы коррекционно-реабилитационной работы в сочетании (при необходимости) педагогических, психологических, медицинских воздействий на ребенка.

Нарушение зрительного восприятия является следствием патологии зрительного анализатора и особенностей социальной ситуации, в которой ребенок развивается, и проявляется в специфичности свойств восприятия. Так, изменяется предметность восприятия; снижается точность зрительного

восприятия-образы отражения обеднены – схематичны, фрагментарны, не дифференцированы; возникают особенности в целостности восприятия – объекты отражения не воспринимаются как устойчивое целое, если некоторые части этого целого в данный момент отсутствуют; константность, как общее свойство зрительного восприятия, оказывается не устойчивой, отражаемые объекты не узнаются при изменении их местоположения в пространстве, а также при изменении условий восприятия; наблюдается также снижение скорости восприятия (зрительное восприятие заторможено, нарушена его simultaneity узнавания нескольких признаков: формы, размера, цвета и др.) [1]. Возникают особенности познавательной деятельности детей, в частности, заторможенность в скорости приема и переработки информации различной модальности, а не только зрительной; ухудшение словесного и логического опосредования, установление неполных и неадекватных связей и отношений между отдельными блоками информации; недостаточная мотивация и целеполагание познавательной деятельности, сниженная производительность спонтанного восприятия, по сравнению с целенаправленным. Вышеназванные особенности в свою очередь приводят к ограничению человека во взаимодействии с окружающим миром. Наблюдаются трудности в поиске и узнавании объектов, определении их местоположения и направления движения, в оценке расстояний и величин, пространственной ориентации и передвижении в пространстве, соотнесении услышанного с конкретными образами объектов, овладении приемами и операциями отдельных видов практической деятельности, требующих усиленного зрительного контроля. Становится понятным, что ребенок с нарушением зрения не сможет самостоятельно преодолеть все трудности в условиях образовательной интеграции и требует специальной, а именно, коррекционной помощи. В этом деле на передний план выходит необходимость связей тифлопедагогики с офтальмологией, начиная с раннего возраста. В процессе изучения особенностей психического развития ребенка с нарушенным зрением необходимо учитывать: глубину нарушения зрения, время его возникновения и качественное своеобразие зрительных восприятий; наличие

у ребенка зрительных представлений, которые можно использовать для подбора стимульного материала и для сравнения при получении экспериментальных результатов; наличие сопутствующих дефектов развития, препятствующих получению адекватных результатов.

Современная мировая медицинская теория и практика работы со слепыми и детьми со сниженным зрением все чаще обращается к обеспечению им коррекционной социальной (в первую очередь педагогической) помощи, начиная с раннего возраста. Не случайно активно развивается такое направление абилитационно-реабилитационной работы с детьми, как социальная педиатрия, основанная именно на системном использовании медицинских и педагогических воздействий на ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Это свидетельствует о том, что коррекционная педагогика, опираясь на медицинские исследования и практику, в свою очередь обогащает их своими достижениями и возможностями относительно положительного влияния на развитие ребенка не медикаментозными, а воспитательными средствами.

Следует подчеркнуть, что каким бы осведомленным в биолого-медицинских вопросах ни был тифлопедагог, он свои практически направленные действия и рекомендации должен реализовать в пределах своей профессиональной компетентности, а при необходимости – обязательно привлекать к помощи ребенку и его родителям офтальмологов, консультироваться с ними. Медицинский принцип "Не причиняй вреда" должен быть обязательным деонтологическим (профессионально-этическим) правилом тифлопедагога, особенно в ответственной работе с такими сложными объектами воспитательной деятельности, какими являются дети с нарушениями зрения.

Как уже отмечалось выше, невозможность или существенные ограничения в здоровом восприятии окружающего мира вызывают ограничения психического и, как следствие, социального развития. Также следует иметь в виду, что при врожденной слепоте у ребенка сокращаются не только зрительные стимулы, но и стимулы других модальностей в связи с недостаточной их кооперацией в деятельности восприятия, бедностью социальных связей и отношений.

Различные нарушения зрительного восприятия (снижение остроты зрения, сужение полей зрения, нарушение восприятия цвета и т.п.) негативно влияют на психическое развитие детей. Вследствие этого слепота и снижение зрения могут сопровождаться особенностями в поведении, соматическом состоянии, нервно-психическими нарушениями.

Так, например, диссертационным исследованием Л.Г. Пластуновой установлено, что дети первого года жизни, родившиеся со зрительной патологией, различаются по биологическим (гестационный возраст, повреждение зрительного анализатора разных видов, органическая недостаточность мозга, соматические состояния), а также социально-психологическим критериям (психологический климат в семье и особенности воспитательных воздействий, характерологические черты матери и т.д.). Автор не уменьшает роли биологических факторов в психическом развитии таких детей, отмечая, что он является специфическим по сравнению с развитием обычных детей, своим заторможенным темпом и пониженным качеством формирования двигательных, сенсорных, эмоциональных голосовых реакций, предметных и коммуникативных действий, а также темпераментными отклонениями, однако подчеркивает, что значительную роль в коррекции развития играет ранняя диагностика и организация комплексной медико-психолого-педагогической помощи с привлечением родителей ребенка. Это способствует ускорению темпа психического развития и приближению его к нормативным показателям [4].

Следовательно педагогическая коррекция зрительного восприятия является основой в системе мер по предупреждению возникновения вторичных отклонений в развитии детей и осуществляется в тесной взаимосвязи с лечебным восстановительным процессом. При этом мероприятия по развитию зрительного восприятия обеспечивают также охрану нарушенного зрения, в частности, способствуют развитию и стабилизации зрительных функций и их характеристик.

Коррекция зрительного восприятия, осуществляемая тифлопедагогическими мероприятиями, строится на физиологических механизмах и направлена на развитие и стабилизацию зрительных функций и, по возможности, на повышение их характеристик. Исследованиями Т.М. Соболевой [5], проведенными в тифлопсихологии, определено, что деятельность функциональной системы зрительного восприятия осуществляется в процессе взаимодействия функциональных, операционных и оперативных механизмов и построении на их основе оперативного образа. Функциональные механизмы зрительного восприятия включают взаимодействие и деятельности головного мозга и зрительных функций, что обеспечивает переработку полученной информации. Развитие функциональных механизмов имеет биологическую основу и социально обусловлено. Они формируются постепенно и последовательно в процессе накопления и обобщения индивидуального опыта.

Следовательно тренировка зрительных функций в процессе выполнения различных видов сознательной деятельности через организацию образовательной среды, направляет на дифференциацию и генерализацию условных связей и обеспечивает стабильность функциональных механизмов. Функциональные механизмы создаются до возникновения операционных механизмов и являются их внутренней основой, которая в процессе взаимодействия с предметным миром и целенаправленного накопления сенсорного опыта обучения и воспитания все больше совершенствуется.

Операционные механизмы коррекции зрительного восприятия представляют собой систему перцептивных действий, в частности зрительных, являющихся продуктами индивидуального развития и жизненного опыта. Поэтому в процессе организации коррекционной работы важно подобрать ребенку те наиболее эффективные индивидуальные перцептивные действия, которые значительно расширят границы чувственного познания. К числу таких перцептивных действий относится использование сенсорных эталонов. Это обеспечивает построение и узнавание образа. Сенсорные эталоны-образы, содержащие представления о свойствах объектов, воспринимаемых органами

ощущения, возникают у ребенка постепенно, с накоплением сенсорного опыта и применяются как внутренние образцы при обследовании объектов и выделении их свойств.

Например, для формирования системы эталонов цвета, с помощью которых осуществляется точность, дифференцированность, осмысленность восприятия цветовой характеристики окружающего мира, важно, чтобы был накоплен опыт включения и использования цветового зрения, а в дальнейшем – оперирование сформированным сенсорным эталоном цвета.

Операционные механизмы зрительного восприятия обеспечивают не только реализацию их функциональных потенциалов, но и необходимые приспособления для развития и противостояния их ослаблению, нарушению или инволюции. Таким образом, в условиях коррекционно-педагогического процесса, когда ребенка с нарушением зрения обучают способам, умениям и навыкам перцептивной деятельности на суженной сенсорной основе, происходит не только повышение общей функциональной активности и различительной чувствительности зрительной системы, но и стабилизация зрительных функций, их повышение. В то же время происходит интенсивное развитие сохраненных зрительных функций, которые начинают выполнять компенсаторную роль.

В ходе использования тифлопедагогических мер по охране зрения и профилактике его снижения, путем организации эффективных перцептивных действий можно значительно расширить границы чувственного познания.

Возникновение оперативного образа восприятия осуществляется с опорой на операционные механизмы, которые тонко приспособляются к условиям деятельности. Следовательно, целью коррекционно-педагогической работы по развитию зрительного восприятия у детей с функциональными нарушениями зрения является максимально возможная активизация их зрения и обеспечение становления психического процесса зрительного отражения окружающей действительности.

Процесс педагогической коррекции зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения происходит в определенных направлениях с целью обеспечения целенаправленного и всестороннего воздействия на зрительную сенсорно-перцептивную деятельность ребенка [2].

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы по развитию зрительного восприятия являются: развитие поисково-ориентировочной, информационно познавательной и регулирующе-контролирующей зрительной деятельности.

Поисково-ориентировочная зрительная деятельность обеспечивает ребенку способность заметить присутствие объекта, выделить (локализовать) его в пространстве, заметить изменение его местоположения в пространстве.

Коррекция поисково-ориентировочной зрительной деятельности детей с разной степенью и характером зрительного нарушения осуществляется, прежде всего, путем развития пространственного восприятия, формирования навыков пространственной ориентации.

Содержание коррекционной работы включает развитие пространственного зрения, разновидностями которого являются стереоскопическое и периферийное зрение. Зрительная система детей постепенно приобретает способность к различению положения и формы предметов, к осмотру пространства, прослеживанию движущихся предметов, способности замечать стимул в малом и большом пространстве, накапливает опыт зрительной работы вблизи и вдаль. Это особенно актуально для детей с низкими показателями центрального, цветового и периферийного зрения, поскольку позволяет в дальнейшем получать и перерабатывать зрительную информацию об объектах действительности. К тому же, по мере возможности, развиваются поле зрения, глазодвигательные функции.

Использование поисково-ориентировочной зрительной деятельности у детей с амблиопией и косоглазием способствует развитию бинокулярного поля зрения, глазодвигательных функций, у детей совершенствуется фиксация зрения, в процессе которой зрительная ось глаза направляется на объект и

поэтому изображение предмета оказывается расположенным на центральной ямке сетчатки. Опыт установки глаза на предмет, требующий определенного положения и тонуса глазодвигательных мышц, способствует предупреждению быстрой усталости в процессе длительной зрительной работы.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию поисково-ориентировочной зрительной деятельности предусматривает использование следующих приемов [2]:

- специальная организация и оборудование предметно-пространственной среды, ближней и дальней зон видения, что позволяет ребенку с нарушенным зрением успешно решать задачи на поиск, пространственную локализацию объекта;

- привлечение и удержание внимания детей к поисково-ориентировочной деятельности;

- развитие полимодальной сенсорно-перцептивной основы отражения и анализа пространства и пространственных отношений;

- формирование алгоритмизации поиска, которая, в свою очередь, упорядочивает поиск на фоне несовершенного или нарушенного функционирования зрительной системы;

- содействие осмысленному поиску, например, предварительное формирование представлений об объектах будущего зрительного поиска и др.

Развитие информационно-познавательной зрительной деятельности включает формирование сенсорных эталонов, предметных представлений, развитие восприятия сюжетных изображений. Коррекционная работа в этом направлении заключается в содействии обогащению чувственного опыта детей, обучению их способам обследования предметов и явлений окружающего мира, способам получения и переработки информации с целью создания адекватного зрительного образа. В процессе такой работы зрительная система ребенка постепенно приобретает способность к интерпретации полученной информации.

Усвоение сенсорных эталонов, как и формирование представлений о свойствах предметов, происходит по результатам восприятия (обследования

формы, цвета, отношения по величине и др. свойствам и отношениям, которые приобретают значение образцов). Для этого необходимо, чтобы ребенок выделил основные свойства, применяемые в качестве эталонов, и сравнил с ними свойства конкретных предметов. Условия для овладения общепринятыми эталонами создаются в продуктивных видах деятельности. Ребенок, получив задание воспроизвести в рисунке, конструкции, аппликации определенный предмет, пытается сопоставить его особенности с особенностями имеющегося у него материала. Это побуждает его по несколько раз обследовать материал, запоминать цвета красок, формы кубиков, элементы мозаики. Поскольку при изображении различных предметов дети используют одни и те же краски, кубики, элементы мозаики, они сопоставляют их свойства со свойствами многих предметов, которые постепенно приобретают значение образцов, эталонов.

При нарушениях зрения у детей особенно важными для восприятия окружающей действительности являются цветные эталоны, которые базируются, в данном случае, на нарушении цветоощущения как функции зрительного анализатора. В процессе формирования эталонов цвета используются педагогические приемы, которые обеспечивают осмысленность восприятия цветовой характеристики окружающей действительности, что в свою очередь развивает и обогащает чувственный опыт. Таким образом ребенок овладевает сенсорным эталоном цвета и в дальнейшем использует его для развития системы функциональных механизмов: полимодальных, сенсорных, а также психомоторных, языкоруковых и другие. В результате повышается различительная способность глаз, ребенок начинает правильно узнавать цветность предметов в разнообразных условиях восприятия – константность цветовосприятия и тому подобное. Развивается и совершенствуется способность долго удерживать четкость видения объектов (целого и деталей) в измененных условиях восприятия, пространственная контрастная чувствительность, острота зрения. Ребенок начинает распознавать структуру объекта, форму, размер. В процессе формирования предметных представлений развивается и совершенствуется способность долго сохранять четкость видения объектов

(целого и деталей) в измененных условиях восприятия, совершенствуется пространственно-контрастная чувствительность, острота зрения.

Следовательно, в условиях коррекционно-педагогического процесса, предусматривающего обучение ребенка с нарушенным зрением способам, умениям и навыкам перцептивной деятельности на суженной сенсорной основе, происходит не только повышение общей функциональной активности и различительной чувствительности зрительной системы, но и закрепление и стабилизация зрительных функций или их повышение, что и обеспечивает лечебно-восстановительный процесс.

В то же время в условиях коррекционно-педагогического процесса происходит интенсивное развитие сохраненных зрительных функций, которые начинают выполнять компенсаторную роль. В педагогическом процессе создаются ситуации, требующие от ребенка использования сохраненных образов в сенсорно-перцептивной деятельности. Ребенок начинает понимать, что использование сохраненных зрительных образов в процессе деятельности способствует лучшему познанию окружающего. Формируется мотивационный механизм восприятия, который регулирует и функциональные и операционные механизмы.

Информационно-познавательная зрительная деятельность имеет большое значение для профилактики зрительной усталости. Так, сформированность качественных представлений как образов памяти, способность оперировать ими уменьшает расходование энергии глаз в процессе зрительной работы, а также снижает психическое, умственное напряжение, которое выступает фактором значительного зрительного напряжения и приводит к быстрой усталости.

Важным направлением коррекционно-педагогической работы по развитию здорового восприятия выступает развитие и усовершенствование регулирующей зрительной деятельности, в условиях которой формируются механизмы зрительно-моторной координации в системе «глаз-рука». Для осуществления зрительно-моторной координации необходимо участие, помимо проприоцептивной, также и зрительной информации. Осуществление

коррекционной работы в этом направлении способствует повышению рецепторной функции зрительной системы как таковой, играющей ведущую роль в осуществлении высшей двигательной регуляции. Развитие движений глаз – необходимая предпосылка для развития зрительно-двигательной координации. Таким образом, коррекционно-педагогическая работа обеспечивает не только развитие сенсорного и моторного компонентов зрения, но и способствует усилению сенсомоторных связей. В процессе выполнения практических действий (орудийных, графических и т.п.) совершенствуются аккомодационные механизмы, конвергенция, развиваются поле зрения, глазомер, то есть глаз приобретает способность без непосредственных измерений определять и сравнивать пространственные величины.

Развитие сенсомоторных связей осуществляется с использованием тифлопедагогических приемов, обеспечивающих зрительно-двигательную координацию. В процессе реализации направлений коррекции зрительного восприятия к детям осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход с учетом степени и характера нарушения зрения, возраста ребенка, психофизического развития.

Коррекционная работа по развитию зрительного восприятия детей с функциональными нарушениями зрения предусматривает максимально возможную активизацию зрительных действий и осуществляется в тесной взаимосвязи с этапами Лечебно-восстановительного процесса и в соответствии с этапом лечебно-восстановительной работы (плеоптический, ортоптический, стереоскопический). Таким образом достигают правильного положения глаз, восстановления остроты зрения, развития бинокулярного зрения. Вследствие развития остроты зрения и бинокулярного зрения повышается и контрастная чувствительность зрительного анализатора.

Каждое из направлений коррекционно-педагогической работы (поисково-ориентировочный, информационно-познавательный и регулирующе-контролирующий) реализуется при помощи разнообразных организационных форм, в частности в учебной деятельности, на коррекционных занятиях

тифлопедагога, общеразвивающих и воспитательных мероприятиях с использованием дидактических и сюжетно-ролевых игр. Большое значение приобретает соблюдение офтальмо-гигиенических рекомендаций. Так, соблюдение режима зрительных нагрузок в процессе осуществления зрительной деятельности способствует профилактике усталости глаз. Режим зрительных нагрузок предусматривает чередование зрительной работы и отдыха, ограничение зрительных нагрузок в соответствии с состоянием зрительных функций, подбор наглядных пособий и тому подобное.

Итак, педагогическая коррекция зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения базируется на физиологических механизмах взаимодействия деятельности головного мозга и функций зрения и включает педагогическую организацию деятельности зрительной системы ребенка в соответствии с индивидуальными офтальмологическими показаниями.

#### **Литература:**

1. Волокитина, Т.В. Коррекция нарушений зрительного восприятия у слабовидящих детей: учебно-методическое пособие / Т. В. Волокитина [и др.]. – Архангельск: КИРА, 2013. – 174 с
2. Болдинова, О.Г. Методика развития зрительного восприятия детей с нарушениями зрения различных возрастных групп: методическое пособие / О.Г. Болдинова [и др.]. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022 – 70 с.
3. Павлов, И.П. Избранные произведения / И.П. Павлов. – М.: АН СССР, 1949. – 638 с.
4. Пластунова, Л.Г. Особенности психического развития детей первого года жизни со зрительными нарушениями. Автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.04. – СПб, 2006. – 27 с.
5. Соболева, Т.Н. Развитие способностей зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста. Автореф. канд. дис. – М., 1999. – 221 с.

## **ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ**

**Савицкая Н.Н.**

*преподаватель*

*Инженерно-экономический колледж*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Савицкий С.К.**

*канд.пед.наук., доцент*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Чиркова С.В.**

*канд.филос.наук.*

*Набережночелнинский институт*

*Казанского (Приволжского) федерального университета*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

**Савицкая Д.С.**

*студентка 2 курса*

*ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский*

*политехнический университет Петра Великого*

*(Санкт-Петербург, Россия)*

**Чирков А.Н.**

*учитель информатики*

*МАОУ «Средняя школа №50»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* В статье рассмотрено понятие оптической дисграфии, особенности ее проявления у детей младшего школьного возраста. Проблема

нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение с цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися. С каждым годом в начальных классах школ увеличивается количество детей с различными видами дисграфии. Своевременное выявление нарушений письма, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничение дисграфии от ошибок письма другого характера чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы. Проанализирована система профилактики оптической дисграфии и предложены пути коррекции пороков письменной речи, которые связаны с формами оптической дисграфии.

*Ключевые слова:* письменная речь, логопедия, дисграфия, оптическая дисграфия, коррекция дисграфии, профилактика дисграфии.

## **PREVENTION AND CORRECTION OF OPTICAL DYSGRAPHIA**

***Savitskaya N.N.***

*teacher*

*Engineering and Economics College*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Savitsky S.K.***

*PhD in Pedagogical, Associate Professor*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

***Chirkova S.V.***

*PhD in Philosoph*

*Naberezhnye Chelny Institute*

*Kazan (Volga) Federal University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

**Savitskaya D.S.**

*2nd year student*

*FGAOU VO Peter the Great St. Petersburg*

*Polytechnic University*

*(Saint Petersburg, Russia)*

**Chirkov A.N.**

*computer science teacher*

*MAOU "Secondary School No. 50"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article discusses the concept of optical dysgraphia, the features of its manifestation in children of primary school age. The problem of impaired writing in schoolchildren is one of the most pressing for school education, since writing and reading for the purpose of primary education turn into a means of further acquisition of knowledge by students. Every year, the number of children with various types of dysgraphia in primary schools increases. Timely identification of writing disorders, precise determination of their pathogenesis in each individual case, and differentiation of dysgraphia from writing errors of a different nature are extremely important for building a system of speech therapy work. The system of prevention of optical dysgraphia is analyzed and ways of correcting defects of written speech that are associated with forms of optical dysgraphia are proposed.

*Key words:* written speech, speech therapy, dysgraphia, optical dysgraphia, correction of dysgraphia, prevention of dysgraphia.

Одним из наиболее важных вопросов современной теоретической и практической логопедии является профилактика нарушений письменной речи у детей. Письмо – сложный вид психической деятельности, требующий

полноценного формирования и взаимодействия сенсомоторных, высших психических функций, умственных операций и речи.

С каждым годом в начальных классах школ увеличивается количество детей, имеющих различные пороки письма. Нарушения письма у детей давно стали объектом внимания ученых, но до настоящего времени этот вопрос остается одним из актуальных проблем логопедии. Своевременное выявление нарушений письма, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы.

Актуальность исследования обусловлена тем, что существует противоречие между необходимостью осуществлять коррекцию нарушений письма у младших школьников и недостаточной теоретической и практической разработкой вопросов, касающихся анализа причин, механизмов и методов преодоления оптической дисграфии в младшем школьном возрасте.

Впервые на эти нарушения как на самостоятельную патологию речевой деятельности указывал А. Куссмауль (1877). В конце XIX и начале XX веков существовали две противоположные точки зрения: одни авторы рассматривали нарушения чтения и письма как один из компонентов умственной отсталости (Ф. Бахман, Г. Вольф, В. Энглер); другие (А. Куссмауль, О. Беркан, Д. Гиншельвуд) подчеркивали, что патология чтения и письма является самостоятельным, изолированным нарушением, не связанным с интеллектуальными нарушениями ребенка [5]. Наиболее распространенной среди специфических нарушений письма является дисграфия, обусловленная нарушениями звукового анализа и синтеза.

Определение термина «дисграфия» в современной литературе охарактеризовано по-разному. Так, например, Р. Лалаева определяет дисграфию как «частичное нарушение процесса письменной речи, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [3]. Дисграфия, по определению А. Корнева, является «устойчивой неспособностью овладения навыками письменной речи согласно графическим правилам» (иначе говоря –

руководствуясь фонетическими правилами письменной речи), несмотря на то что, имеющийся интеллект и речевое развитие находятся на достаточном уровне, а также нет серьезных нарушений слуха и зрения [1].

Различают следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения речевого анализа и синтеза, аграмматическая, моторная, оптическая.

При оптической форме дисграфии у детей наблюдается нарушение зрительного восприятия, анализ и синтез, а также моторная координация, неточность представлений о форме и цвете, величине предмета, недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптико-пространственного анализа, несформированность оптического образа буквы.

Выделяют литеральную форму оптической дисграфии, во время которой наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения изолированных букв. При вербальной форме оптической дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, но во время написания слов наблюдаются искажения или замена букв оптического характера.

Исследователи выделяют две группы этиопатогенетических факторов, приводящих к оптическим ошибкам: несформированность зрительных функций (зрительного, зрительно-пространственного восприятия, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений) и несформированность двигательного акта (инертность двигательного стереотипа, несформированность динамической и кинетической сторон двигательного акта). Ребенок не узнает графический образ буквы, не может соотнести ее с необходимым звуком, в разный промежуток времени одна и та же буква может восприниматься им по-разному. Во время письма наблюдается смешение букв, имеющих графическое сходство.

Следовательно, при оптической дисграфии наблюдаются следующие виды нарушений письма: искаженное воспроизведение букв (неправильное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов, зеркальное написание букв, недописывание элементов, лишние элементы);

замена и смешивание графически подобных букв; трудности в ориентировании на плоскости (на листе бумаги); нестабильный почерк (колебания размера букв, высоты и наклона).

Коррекционная работа по преодолению оптической дисграфии осуществляется в несколько этапов и предусматривает следующие направления:

1. Организационный (проведение первичного обследования).

2. Подготовительный (развитие зрительного гнозиса, буквенного гнозиса; развитие зрительного анализа и синтеза; уточнение и расширение объема зрительной памяти (зрительного мнестиса); формирование пространственного восприятия и представлений; формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения; развитие зрительно-моторных координаций).

3. Основной (формирование навыков самоконтроля и планирования деятельности, сукцессивной функции – закрепление, автоматизация и дифференциация букв, являющихся подобными).

4. Заключительный (закрепление полученных навыков и перенос полученных знаний на другие виды деятельности) [7,].

Цели и задачи организационного этапа заключаются в проведении первичного обследования, оформлении документации и планировании работы. На этом этапе предусмотрены беседы, обследование (первичное и углубленное).

Цели и задачи подготовительного этапа состоят из:

а) развития у детей зрительного восприятия и узнавания предметов (развитие зрительного гнозиса и буквенного гнозиса).

С целью развития предметного зрительного гнозиса рекомендуются следующие задачи:

- назвать предметы по их контурам;
- назвать обведенные изображения;
- выделить предметные изображения, которые наложены друг на друга;
- определить, что неправильно нарисовал художник;
- распределить изображения предметов по их реальной величине;

- предлагаются одинаковые по величине изображения предметов, и те, что реально отличаются по величине.

Для устранения оптической дисграфии осуществляется работа по уточнению представлений детей о форме, цвете, величине. Выставляются фигуры (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, ромб, полукруг), разные по цвету и величине, и предлагается детям подобрать фигуры одного цвета, одинаковой формы и величины, одинаковые по цвету и форме, разные по форме и цвету.

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса стоит давать задания на узнавание букв (буквенный гнозис). Например: найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом; назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями; определить буквы, расположенные неправильно; обвести контуры букв; добавить недостающий элемент; выделить буквы, наложенные друг на друга;

б) развития зрительного анализа и синтеза.

Зрительный анализ неразрывно связан со зрительным восприятием, однако является более сложным психическим процессом и представляет детальное разделение объекта на составные части с последующим их детальным изучением и синтезом. На развитие зрительного анализа направлены следующие упражнения:

- рассмотреть и сравнить две картинки, расположенные с разных сторон одного и того же листа;

- выложить на столе фигуру из палочек (пуговиц, спичек, маленьких шариков и любых других подручных материалов) по образцу.

Это направление предполагает также работу по развитию зрительного анализа букв на составные элементы, их синтез, определение общего элемента в ряде букв, конструирование букв из элементов, реконструирование букв путем добавления или изменения расположения элементов;

в) уточнение и расширение объема зрительной памяти (зрительного мнезиса).

Для расширения объема и формирования зрительной памяти используют следующие виды работ: а) предметная игра «Что исчезло?», «Что изменилось?». Дети запоминают 4-6 картинок, затем отбирают их среди остальных 8-10; б) буквенная игра – запомнить фигуры, цифры или буквы от 3 до 5, а затем выбрать их среди других; запомнить разложенный ряд форм, цифр или букв, затем перемешать их и предложить ребенку разложить их в первоначальной последовательности; г) формировании пространственного восприятия и представлений.

В процессе работы по формированию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у детей с дисграфией. Пространственные ориентировки предполагают два вида ориентирования, тесно связанных между собой: ориентирование относительно собственного тела и в окружающем пространстве. Важным является уточнение пространственного расположения фигур и букв (написать буквы справа или слева от вертикальной линии; положить кружок справа от квадрата; нарисовать по языковой инструкции точку ниже крестика, справа круга и т.д.). Используются различные графические диктанты: нарисовать круг в середине листа, ниже-квадрат, справа-овал и т. д;

д) формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения. В частности, сосредотачиваем внимание на формировании следующих понятий: справа-слева, слева-справа, сверху-вниз, снизу-вверх, выше-ниже, тоньше-толще, ближе-дальше, уже-шире, длиннее-короче; употребление предлогов от, у, в, над, под, через и т.п. – к свободному употреблению в своей речи;

е) развитие зрительно-моторных координаций. Для их развития предлагаем следующие задачи:

- прописывание фигур в воздухе;

- усвоение различных способов работы рукой-от крупных движений всей руки, до мелких движений пальцами (пальчиковая гимнастика-комплексы статических и динамических упражнений);

- штриховка, рисование прямых, наклонных, горизонтальных, кривых линий с разной степенью нажима на карандаш;

- рисование по клеточкам геометрических фигур, бордюров;

- узнавание и нахождение фигур, букв в условиях указанного контура;

- конструирование, восстановление букв [8].

Цели и задачи основного этапа заключаются в закреплении связей между произношением звука и его графическим изображением на письме.

Для устранения оптической дисграфии параллельно с развитием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза осуществляется также работа над речевыми обозначениями этих отношений: над пониманием и употреблением предложных конструкций, наречий. Важную роль в устранении оптической дисграфии играет работа над уточнением и дифференциацией оптических образов подобных букв. для лучшего усвоения их соотносят с любыми похожими предметами, изображениями. Используют различные загадки о буквах, тактильное ознакомление с рельефными буквами и узнавание их, конструирование из элементов, реконструирование, обрисовка. Различение подобных букв осуществляется в такой последовательности: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, текстах.

Важное место при устранении оптической дисграфии занимает работа над уточнением и дифференциацией оптических образов подобных букв.

Заключительный этап. Цели и задачи: закрепление полученных навыков, перенос полученных знаний на другие виды деятельности.

Одним из направлений коррекции дисграфии на современном этапе является применение информационных технологий. Значительное количество авторов отмечают значительный потенциал компьютерных технологий, что обеспечивает значительно больший опыт экспериментирования с языковым

материалом. Компьютерные средства предоставляют специалисту не только часть содержания коррекционного обучения, но и дополнительные функции и возможности коррекции отклонений в развитии ребенка. Дефектологу, который пользуется компьютерными средствами в профессиональной деятельности, необходимо сформировать у детей навыки работы с компьютером и применять компьютерные технологии для их развития и коррекции психофизиологических пороков.

Таким образом, устранение оптической дисграфии осуществляется с помощью приемов, направленных на развитие зрительного гнозиса, пространственных представлений и их речевых обозначений, развитие зрительного анализа и синтеза. Значительное внимание уделено сравнению подобных букв с максимальным использованием различных анализаторов.

#### **Литература:**

1. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
2. Лазарева, И.А. проблемы профилактики оптической дисграфии у детей в условиях общеобразовательного учебного заведения / И.А. Лазарева // Научный журнал Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова. – 2008. – С. 65-68.
3. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя-логопеда. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004 – 220 с.
4. Логинова, Е.А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 208 с.
5. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

6. Максимишина, С.А. Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников / С.А. Максимишина // Молодой ученый. – 2017. – №22. – С. 182-183.

7. Пичугина, Т.В. Ранняя диагностика детей с дислексией и дисграфией (методические рекомендации) / Т.В. Пичугина // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 6-12.

8. Хомякова, С.Е. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников (часть 2) / С.Е. Хомякова // Школьная педагогика. – 2017. – №1. – С. 33-37.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ЛЭПБУК В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ С ДЕТЬМИ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

***Саютина З.М.***

*воспитатель*

*МАДОУ № 105 «Дюймовочка»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* в статье раскрываются нюансы применения технологии лэпбук в логопедической и работе с детьми с ментальными нарушениями, перечислены способы создания лэпбука, особенности его содержания и приемы работы.

*Ключевые слова:* ментальные нарушения, технология лэпбук, особенности изготовления, варианты применения в логопедической практике.

# PROPERTIES OF APPLYING LAPBOOK TECHNOLOGY IN SPEECH THERAPY PRACTICE WITH CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS

*Sayutina Z.M.*

*teacher*

*MADOU No. 105 "Thumbelina",*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* the article reveals the nuances of using lapbook technology in speech therapy and working with children with mental disabilities, lists methods for creating a lapbook, features of its content and working methods.

*Key words:* mental disorders, lapbook technology, manufacturing features, options for use in speech therapy practice.

Ментальные нарушения – это тяжелые нарушения психического развития, при которых, прежде всего, страдает способность к социальному взаимодействию и поведению. При использовании термина «ментальные нарушения» имеют в виду психические и/или интеллектуальные расстройства. Дети с ментальными нарушениями имеют ряд специфических особенностей, которые проявляются в отставании сроков и темпе развития; инертности, пассивности, отмечаемых во всех сферах жизнедеятельности ребенка, существенном недоразвитии моторных и речевых функций, несформированности когнитивной деятельности, примитивности действий. Так же детей с ментальными нарушениями отличает проблема нарушений поведения, что является дестабилизирующим фактором коррекционно-воспитательной работы [2].

Учитывая вышеперечисленные особенности детей с ментальными нарушениями, предлагаем использовать технологию лэпбук как способ визуализации учебной информации, ее усвоения и закрепления в рамках игровой

технологии, которая в свою очередь является основой партнерской деятельности между специалистом и ребенком.

Лэпбук – lap – колени, book – книга. Если переводить дословно, то лэпбук – это книга на коленях. Варианты названия: тематическая папка, интерактивная папка, папка проектов. По сути, лэпбук – это самодельная папка с множеством кармашков, окошками, подвижными элементами, вставками, которыми ребенок может свободно манипулировать: доставать, перекладывать, складывать по своему усмотрению в ходе решения игрового задания. В ней собирается материал по какой-то определенной теме [3].

На практике данная технология чаще используется педагогами, осуществляющими коррекционную работу, как демонстрационный материал или в качестве «шпаргалки» для педагога (стихи), так как у детей с ментальными нарушениями несовершенна мелкая моторика, следовательно, нет аккуратности в манипуляции с подвижными деталями лэпбука: мнут, рвут, грызут, поэтому лэпбук быстро теряет эстетический вид и приходит в негодность.

Другая причина использования лэпбука как демонстрационного материала это ограниченное количество участников. Особенностью поведения детей с ментальными нарушениями является тот факт, что, если «смотреть книгу» или играть в игру, начал один ребенок это сразу необходимо делать всем остальным. Этот факт зачастую приводит к аффективным вспышкам со стороны детей, что в свою очередь отрицательно влияет на эмоциональную атмосферу в группе.

В связи с этим следует учитывать следующие особенности изготовления Лэпбука.

Прежде всего необходимо учитывать размер самого лэпбука и его подвижных деталей, а также материалы, из которых он изготовлен. Размер «обложки» не должен быть слишком большим, так как детям будет неудобно «смотреть» такую книжку-раскладушку. Если выполнить лэпбук в маленьком размере, например, формат А 5, то подвижные части придется делать мелкими. Практика работы подтверждает, что Формат А 4 является оптимальным.

«Обложку» лэбука необходимо выполнить из жесткого материала, чтобы дети не могли его помять: плотный картон, готовые папки или коробки. Ламинированные листы писчей бумаги для этих целей не подходят так как очень быстро приходят в негодность. Не забываем, материалы из которых выполнен лэбук должен отвечать требованиям безопасности: не быть токсичным, не иметь острых и травмирующих деталей, срезов, а также, отвечать санитарным требованиям и иметь возможность влажной обработки. Ламинирование, оклеивание оракалом – самоклеящейся пленкой из термопластичного полимера винилхлорида (ПВХ), вполне подойдет.

Подвижные элементы лэбука являются расходным материалом. Поэтому вопрос их оперативной замены в случае выхода из строя должен быть предусмотрен еще в процессе изготовления лэбука. Материал для их изготовления может быть разнообразным: фетр, фоамарин, картон и другие.

Для хранения элементов игр и карточек рекомендуем стандартные папки-конверты с кнопками, разных размеров и цветов. Использование зип-пакетов не рекомендуется, так как дети испытывают значительные трудности при их открывании и часто срывают застёжки с «рельс».

Подвижные элементы не стоит делать слишком мелкими. Не забываем, что мелкая моторика у детей несовершенна, поэтому, чем мельче предметы (картинки, детали игр), тем легче они рассыпаются. И время, отведенное на развивающуюся игру, может уйти на сбор рассыпавшихся элементов игры.

В качестве крепления элементов могут быть использованы магниты, самоклеящиеся липучки, двухсторонний скотч, клей и другие фиксирующие материалы. Главное, чтобы они надежно фиксировали элементы.

Вопрос ограниченного количества участников игр с лэбуком предлагаем решить следующим образом: выполнить лэбук в формате книги со съёмными страницами и дополнительными игровыми полями. Это увеличивает количество участников до 5-7 одновременно и позволяет педагогу одновременно осуществлять контроль и коррекцию игровых действий за подгруппой детей. Вариант со съёмными страницами учитывает такую особенность детей с

ментальными нарушениями как стойкие нарушения внимания: чрезмерную подвижность, отвлекаемость, рассеянность и инертность. Другими словами, съемная страница обеспечивает отсутствие отвлекаемых факторов, что помогает ребенку сосредоточиться на конкретной игре и действии.

Рекомендуем на каждой странице разместить аннотацию к игре, где указаны цели, задачи, ход, усложнения, здесь же прикрепить конверт с подвижными элементами игры и на обратной стороне страницы расположить игровое поле. Если в игре предусмотрены варианты и несколько участников, то для них предусмотреть отдельные дополнительные игровые поля. Учитывая индивидуальные особенности детей, а именно то, что скорость выполнения ими заданий индивидуальна, предлагаем на тыльной стороне дополнительных игровых полей разместить сюжетные тематические картинки. Например, в лэпбуке на тему приобщения детей к здоровому образу жизни на обратной стороне дополнительного поля разместить сюжетные картинки по речевым темам: «Посуда», «Кухня» и «Продукты питания».

В логопедической работе лэпбук на определенную тему может содержать несколько речевых тем, одна игра, кроме дидактических задач, параллельно может решать несколько речевых задач. Вернемся к вышеуказанному примеру. Дидактическая игра Дидактическая игра «Рю-рю-рю, рю-рю-рю! Я сегодня сам варю!» целью которой является: формирование у детей представлений о вкусной и здоровой пище. Решает дидактические задачи: формирует у детей представления о наборе продуктов, необходимых для приготовления супа, каши, компота; знакомит с предметами посуды, необходимыми для их приготовления: кастрюля, половник, ложка; воспитывает здоровые вкусовые привычки.

Решение первой дидактической задачи предусматривает три варианта игры: приготовление супа, каши, компота, следовательно наличие трех игровых полей. Одно основное поле с изображением плиты и расположенных на обратной стороне аннотацией и конверта с элементами игры, и двумя дополнительными, на обратной стороне которых можно расположить сюжетные картинки по лексической теме «Посуда» и «Кухня».

В ходе игры параллельно решаются следующие коррекционные речевые задачи: развитие понимания речи, формирование пассивного и активного словаря, умения соотносить слово с картинкой, умения выполнять действия по устной речевой инструкции, формирование умения описывать предметы с указанием цвета, формы, величины, материала, назначения и других признаков в доступной коммуникативной форме, формирование элементарного навыка диалоговой речи и другие.

Обращаем ваше внимание, на названия дидактических игр. Рекомендуем рифмованные названия, например: «Ду-ду-ду, ду-ду-ду! Пару чайную найду», «Ам-ам-ам, ам-ам-ам! Наполню холодильник сам», «Всё на полке расставляю – своей маме помогаю», «Что мы пьём, а что едим? Ответ нам так необходим» «Ол-ол-ол, ол-ол-ол – сами сервируем стол». Рифмованные названия легче запоминаются, чем обычные академические. В названиях уже определены игровые действия, следовательно, ребенку с ментальными нарушениями легче их понять и запомнить.

Так же рекомендуем подбирать игры, сюжетные картинки с бытовой направленностью, так как бытовая ориентировка ведет к социальной адаптации, что в свою очередь является одним из основных направлений в коррекционной работе с детьми с ментальными нарушениями [1].

Итак, учитывая психоэмоциональные особенности детей, уровень развития мелкой моторики, при условии использования соответствующих материалов, соблюдения санитарных требований и требований безопасности, технология лэпбук вполне успешно применима в логопедической работе с детьми с ментальными нарушениями в качестве речевых пособий, направленных на формирование понятийной стороны и диалогической речи.

### **Литература:**

1. Клименко Е.В. Цели и задачи коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения интеллекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://infourok.ru/celi-i-zadachi-korrekcionno-vospitatelnoy-raboti-](https://infourok.ru/celi-i-zadachi-korrekcionno-vospitatelnoy-raboti)

s-detmi-imeyuschimi-tyazhelie-narusheniya-intellekta-1909264.html (дата обращения 17.04.2024).

2. Ментальные нарушения у детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kuzrc.ru/wp-content/uploads/2020/02/fedin.-mentalnye-narusheniya-u-detey.pdf> (дата обращения 17.04.2024).

3. Технология «лэпбук» (lapbook. лепбук) и ее применение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nitforyou.com/lepbuk/> (дата обращения 17.04.2024).

## **ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТНР В УСЛОВИЯХ ДОУ**

***Хатыпова Г.М.***

*воспитатель I квалификационной категории  
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида №44 «Золушка»  
(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* В статье анализируется проблема профилактики нарушений письменной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения. В работе рассматриваются наиболее распространенные причины нарушения письменной речи у дошкольников. Предлагаются пути решения данной проблемы на этапе дошкольного образования. Материал может быть использован воспитателями дошкольных образовательных учреждений, учителями начальных классов, учителями-логопедами, педагогами дополнительного образования.

*Ключевые слова:* профилактика, тяжелые нарушения речи, письменная речь.

## PREVENTION OF WRITTEN SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH SLI IN PRECARE CONDITIONS

*Khatypova G.M.*

*teacher of the 1st qualification category*

*MADOU "Kindergarten of a combined type No. 44 "Cinderella"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Annotation:* The article analyzes the problem of preventing written speech disorders in children with severe speech impairments in a preschool educational institution. The work examines the most common causes of impaired written speech in preschoolers. Ways to solve this problem at the stage of preschool education are proposed. The material can be used by teachers of preschool educational institutions, primary school teachers, speech therapists, and additional education teachers.

*Key words:* prevention, severe speech disorders, written speech.

В настоящее время очень часто возникает проблема нарушений письменной речи у младших школьников. Ни для кого не секрет, что дети с патологией развития устной речи составляют группу риска по развитию нарушений письменной речи. Это связано с тем, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи недостаточно сформирована способность к перекодировке знаков письменной речи в звуки. Поэтому профилактика нарушений письменной речи должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с ТНР.

Обучение и воспитание детей с ТНР планируется по основной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, с учетом специальных коррекционно-развивающих программ. В своей работе мы используем методики Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.Н. Корневой, Л.Н. Ефименковой.

В старшей группе для нас главной задачей было развитие фонематического восприятия у детей. Необходимо научить их различать неречевые и речевые звуки, выделять звуки на слух изолированно, в слогах, в словах, предложениях и в тексте.

Сначала дети учились различать неречевые звуки – различные шумы (звон ложки о стакан, монет, шуршание бумаги, звук льющейся воды и т. д.), звучание музыкальных инструментов (колокольчик, барабан, губная гармошка, дудочка, металлофон), звуки транспорта (автомобиль, трактор, трамвай, гудок велосипеда). Для развития фонематического слуха мы использовали игры «Далеко – близко», «Громко – тихо», «Кто в гости пришел», «О чем говорит садик», «О чем говорит улица».

После того, как дети научились различать неречевые звуки, на занятиях с логопедом они стали изучали легкопроизносимые звуки (у, а, и, ы, о, э, п, т, к, м и т. д.). Одновременно с этим они учились давать характеристику звуку (гласный или согласный, если согласный, то твердый или мягкий, звонкий или глухой, запоминали, каким цветом данный звук обозначается в схеме). А затем учились выделять заданный звук на слух и в произношении в слогах, словах, предложениях, текстах.

К концу года дети научились выполнять анализ односложных и двусложных слов (мак, ваза) и не путали понятия «звук», «слог», «слово», «гласный», «согласный» и т. п.

В начале подготовительной группы мы повторяли материал старшей группы, потом приступали к изучению более сложных звуков (с, з, ш, ж и т. д.).

Слова с заданным звуком подбирались с учетом разной позиции в слове (в начале, в конце, в середине: К – кот, лук, тыква, Ш – шапка, груша, камыш

Одновременно с изучением звуков А, У, И, ы, О, П, Т, К, М, Х, С, мы совместно с логопедом проводили ознакомление с буквами. Детям предлагались опорные картинки с буквой, они обводили пальцем объемные буквы, составляли их из палочек, разрезных частей, выкладывали фасолью и другими мелкими предметами по нарисованному контуру и по представлению. Дети с

удовольствием искали одинаковые буквы среди букв разного шрифта: печатные; прописные; строчная; стилизованная; угадывали буквы, «написанные» на спине.

В рабочих тетрадях дети печатали буквы по клеточкам, штриховали их, исправляли искаженные буквы.

Дети ежедневно придумывали слова на заданную букву. Понятия буква и звук, а также их различия объясняется на каждом занятии, так как дети должны усвоить, что звук мы произносим и слышим, а букву видим и пишем.

Навыки чтения у разных детей различны, поэтому они отрабатывались на индивидуальных логопедических занятиях и индивидуальной работе воспитателя.

В своей работе с детьми дошкольного возраста мы используем различные компьютерные игры, что способствует заинтересованности и большему качеству усвоения материала. Наши дети с удовольствием играют в такие игры: «Игры для тигры», «Научи попугая говорить», «Баба Яга». Играть мы можем как индивидуально, так и с подгруппой детей. Вы вероятно уже знакомы с некоторыми из этих игр. Мы хотим ознакомить Вас с нашим опытом работы с использованием игры «Научи попугая говорить»

Эта игра привлекает тем, что может быть использована на любом этапе работы с ребенком и включает в себя все разделы развития коммуникативной функции детей с нарушениями речи. Она представлена тремя разделами:

- Развитие речи на неречевых звуках.
- Речевые звуки.
- Связная речь.

Мы все хорошо знаем, что работу по формированию фонематического восприятия целесообразно начинать с развития восприятия неречевых звуков, что в большом объёме представлено в первом разделе «Развитие речи на неречевых звуках». В игре представлены звуки музыкальных инструментов, звуки домашних вещей, звуки различного транспорта, а также звуки колокольчиков. Во всех заданиях имеются различные степени сложности. Играя с ребенком, уже на этом этапе мы не просто щёлкаем мышкой, а стараемся

проговаривать предложения: «Это тикают часы», «Это звонит телефон» и т.д., в зависимости от речевых возможностей ребенка.

Раздел «Звукоподражание» кроме знакомства с голосами животных и птиц используется для активизации словаря глаголов (кошка мяукает, гусь гогочет и т.д.), но он так же может быть использован для развития и обогащения словаря существительных. Это, непосредственно, названия животных и птиц, частей тел, обобщающих слов, а также с такими формами словообразования, как «лай, мяуканье, криканье, гоготание и т.д.». Вопрос логопеда: «Что ты слышал?». Ребенок: «Я слышал мяуканье кошки» Возможно использование этих заданий и для закрепления формы родительного падежа существительных. Логопед: «Чей голос ты слышал?». Ребенок: «Я слышал голос кошки»

Данный раздел можно использовать для формирования словаря притяжательных и качественных прилагательных, и закрепления этих форм в связной речи. Логопед: «Какой голос ты слышал?». Ребенок: «Я слышал кошачий голос». Логопед: «Какая кошка лежала на диване?». Ребенок: «На диване лежала пушистая кошка».

Можно составлять небольшие рассказы с использованием вышеперечисленных форм частей речи. «На лугу паслись домашние животные. Корова жевала траву и мычала. Рядом с коровой стоял маленький теленок» и т.д.».

Раздел «Речевые звуки» используется нами для развития фонематического восприятия на речевых звуках. Задания построены на гласных первого ряда, свистящих согласных, шипящих согласных, сонорах и имеют три степени сложности:

- Узнавание заданного звука изолированно из ряда других звуков.
- Узнавание слога с заданным звуком.
- Узнавание слова с заданным звуком.

Этот раздел имеет задания на определение положения некоторых звуков в словах; дифференциацию звуков (гласных, согласных: «ш-ж», «л-р», «с-з», «с-щ», «с-ш», «ц-с-т», «л-л\*», «с-с\*»).

Раздел «Связная речь» предлагает игры на развитие и обогащение словаря прилагательных, глаголов. Составляя словосочетания и предложения по ходу выполнения задания, мы активизируем и обогащаем речь ребенка прилагательными и глаголами, закрепляем произношение поставленных звуков во фразовой речи.

Далее дети с удовольствием составляют описательные рассказы об овощах и фруктах, подбирая соответствующие символы.

На заключительном этапе работы, при закреплении звукопроизношения в связной речи мы пересказываем рассказы по серии сюжетных картинок.

Конечно, наша работа с детьми, имеющими нарушения речи, не ограничивается только компьютерными играми, они являются скорее стимулом для детей. Но эти игры всё же дают существенное разнообразие в нашей работе и пробуждают интерес к занятиям у малышей.

Для того, чтобы знания закреплялись, их необходимо повторять многократно. В этом нам помогали родители. Мы поддерживали с ними тесный контакт: приглашали на занятия, консультации, проводили собрания. Родителям предлагали компьютерные онлайн-игры на сайтах [www.igraemsa.ru](http://www.igraemsa.ru), [www.mumskids.ru](http://www.mumskids.ru) и другие.

Проведенная работа показала, что обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с ТНР при правильно подобранной методике и с использованием специальных наглядных пособий и ИКТ обеспечивает формирование условий для успешного обучения в школе, способствует предупреждению нарушений письменной речи.

### **Литература:**

1. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленная несформированностью фонематического восприятия. – М.: Издательство Книголюб, 2008.

2. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. – М.: Издательский дом «Советская Россия», 1973.

3. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.

## **НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТНР**

***Хуснутдинова О.С.***

*учитель-логопед*

*высшей квалификационной категории*

*МАДОУ № 60 «Иволга»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* В данной статье представлены современные приемы нейропсихологического подхода к коррекции речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи, в работе учителя-логопеда. Произведена подборка основных кинезиологических упражнений для развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* кинезиологические упражнения, учитель-логопед, нейропсихологический подход, развитие высших психических функций, коррекция нарушений речи.

## **A NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE CORRECTION OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH TNR**

***Khusnutdinova O.S.***

*the teacher is a speech therapist*

*MADOU No. 60 "Oriole"*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* This article presents modern techniques of the neuropsychological approach to correcting the speech development of children with severe speech disorders in the work of a speech therapist teacher. A selection of basic kinesiological exercises for the development of intellectual abilities of preschool children has been made.

*Key words:* kinesiological exercises, speech therapist teacher, neuropsychological approach, development of higher mental functions, correction of speech disorders.

В настоящее время увеличивается число детей дошкольного возраста, имеющих трудности в освоении образовательных программ. Трудности возникают не из-за нежелания детей воспринимать информацию, а вследствие особенностей развития головного мозга современных детей. При недостаточном развитии высших психических функций нарушаются все основные компоненты речевой системы: звукопроизношение, фонематические процессы, словарный запас, лексико-грамматический строй речи, связная речь.

В связи с этим появляются трудности при обучении в школе. Для решения этой проблемы в практике коррекционной работы учителя-логопеда вопрос о внедрении нейропсихологических приемов становится актуальным. Чтобы повысить результативность логопедических занятий можно использовать нейропсихологические технологии. Нейропсихологический подход дополняет коррекционную программу, тем самым позволяет повысить работоспособность мозга ребенка [6].

На основании исследований таких ученых, как Т.В. Ахутина, Т.Г. Визель, А.Н. Корнев, Л.С. Цветкова, А.Р. Лурия было решено внедрить в работу логопедической группы №5, МАДОУ №60 «Иволга», г. Набережные Челны нейропсихологический подход в процесс коррекции речевых нарушений [4].

Комплексное коррекционное воздействие ведёт к формированию единого функционирования системы мозга и обеспечивает полноценное развитие

личности ребёнка. При использовании кинезиологических упражнений в работе с дошкольниками повышается уровень их интеллектуальных способностей. Данные упражнения способствуют активизации межполушарных связей и обеспечить систематизированную работу полушарий мозга. Использование нейропсихологических приемов и методов способствует коррекции следующих нарушений: речевых, интеллектуальных, поведенческих, двигательных расстройств. Помимо этого, при помощи данных методов работы, создается база для успешного преодоления психоречевых нарушений, что даёт возможность логопеду более качественно вести свою работу [1].

Уровень развития психических функций оказывает значительное влияние на успешность обучения. Недостаточное развитие одного из функциональных компонентов может негативно сказаться на функционировании системы в целом. Окружающая среда, в которой находится ребёнок (семья, воспитание, образование), также играет важную роль. Однако ярко выраженные диспропорции в развитии функций могут изменить нормальное развитие других психических процессов и привести к трудностям в обучении и снижению успеваемости [3].

Развивая межполушарное взаимодействие у детей с тяжёлыми нарушениями речи, повышается эффективность коррекционной работы. Также происходит развитие мелкой моторики, то есть возможности точно выполнять изолированные движения и разные положения пальцев рук, развивать плавность, переключаемость и точность движений [5].

В течение учебного года при занятиях по коррекции тяжёлых речевых нарушений мы применяем нейропсихологический подход, который включает:

- проговаривание речевого материала с одновременным выполнением кинезиологических упражнений;
- стимулирование мелкой и общей моторики во время проговаривания речевого материала.

На логопедических занятиях, для повышения умственной активности и работоспособности, мы регулярно используем кинезиологические упражнения:

1. Упражнение «Колечко».

Поочередно и как можно быстрее перебирать пальцами, соединяя в кольцо с большим пальцем указательный, средний, безымянный, мизинец в прямом и обратном порядке. В начале упражнение выполняется каждой рукой отдельно, потом двумя руками вместе. Позже можно добавить автоматизируемый звук в слогах.

2. Упражнение «Ухо-нос».

Левой рукой взять себя за кончик носа, правой рукой – за левое ухо. Хлопок. И одновременно поменять руки. Правой за кончик носа, а левой – за правое ухо. Повторить несколько раз.

3. Упражнение «Класс – заяц»

Левой рукой показать «класс», правой – «зайца». Хлопок и поменять руки, правой показать «класс», левой – «зайца». Повтор несколько раз.

4. Упражнение «Капитан»

Правую руку прикладываем козырьком к глазам, левую руку вытягиваем вперед и показываем «класс». Хлопок и меняем положение рук [2].

5. Упражнение «Пистолет – собака»

Правую руку повернуть ладонью к себе, собрав большой, указательный и средний пальцы в кулак, а безымянный и мизинец выдвинув вперед. Одновременно с этим левую руку повернуть ладонью к себе, собрав в кулак мизинец и безымянный, а средний и указательный выдвинуть вперед, большой палец вверх. Хлопок, поменять положение рук.

6. Упражнение «Зайчик-коза-вилка»

Сначала упражнение выполняется каждой рукой отдельно, позже совмещаем. Показываем «Зайчик» (вверх указательный и средний палец), «Коза» (указательный и мизинец), «Вилка» (указательный, средний, безымянный)

7. Упражнение «1-2»

Указательный палец правой руки положить поверх указательного и среднего пальцев левой руки, остальные пальцы сжаты в кулачках. Поменять. Указательный палец левой руки положить поверх указательного и среднего пальцев правой руки, остальные пальцы сжаты в кулачках. Повторить.

#### 8. Упражнение «Прятки»

Пальцы двух рук в кулачках. Одновременно показать мизинец на правой руке и указательный палец на левой руке. Спрятать. Показать мизинец на левой руке и указательный палец на правой руке. Повторить.

#### 9. Упражнение «Зайчик-пистолет»

Правая рука развернута ладонью к себе, мизинец, безымянный, средний зажаты в кулак, большой палец смотрит вверх, указательный – вперед. Левая рука развернута ладонью от себя, пальцы в кулак, указательный и средний вверх. Плавным движением поменять позиции. Повторить.

#### 10. Упражнение «Идет коза рогатая»

Правая рука – ладонь от себя, пальцы в кулак, указательный и мизинец вверх, основание кисти стоит на основании кисти левой руки. Левая рука- ладонь на себя, пальцы в кулак, указательный и средний палец смотрят вниз. Хлопок. Меняем положение пальцев рук.

Также в нашей работе практикуется Су-Джок терапия. На руках находится множество биологических точек, при прокатывании между ладонями происходит стимуляция этих точек. Одновременно с прокатыванием мы проговариваем скороговорки, чистоговорки, потешки.

В результате применения нейропсихологических упражнений происходит:

- Активизация энергетического потенциала организма (повышение общей работоспособности).
- Развитие высших психических функций (восприятия, внимания, мышления, память, речи).
- Улучшение качества освоения учебного материала.
- Развитие творческих способностей.

- Приобретение необходимых социально-поведенческих навыков взаимодействия, благодаря повышению уровня саморегуляции и самоконтроля.

Таким образом, применение нейропсихологических игр и упражнений – одна из самых эффективных методик работы, которая помогает достичь успехов в познавательном и регулятивном развитии, а также способствует эмоциональному, личностному и коммуникативному развитию детей, стимулируя развитие речи.

### **Литература:**

1. Боровцова, Л.А. Нейропсихологический подход в коррекции речевой слуховой агнозии у детей дошкольного возраста / Л.А. Боровцова, С.Н. Исаева, В.М. Мелехова // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. №4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskiy-podhod-v-korreksii-rechevoy-sluhovoy-agnozii-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.04.2024).

2. Денежко, М.В. Использование комплекса нейропсихологических игр и упражнений для речевого развития детей старшего дошкольного возраста // Интерактивная наука. 2023. №6 (82). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kompleksa-neyropsihologicheskikh-igr-i-uprazhneniy-dlya-rechevogo-razvitiya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.04.2024).

3. Козина, И.Б. Использование нейропсихологического подхода при коррекции речевой патологии у детей старшего дошкольного возраста, проживающих в поликультурном регионе // EESJ. 2017. №12-4 (28). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-neyropsihologicheskogo-podhoda-pri-korreksii-rechevoy-patologii-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-prozhivayuschih> (дата обращения: 15.04.2024).

4. Корсакова, Н.К. Нейропсихологический фактор: наследие А.Р. Лурия и задачи развития нейропсихологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. №2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskiy-faktor-nasledie-a-r-luriya-i-zadachi-razvitiya-neyropsihologii> (дата обращения: 15.04.2024).

5. Макарова, Л.Н., Перышкова, С.А. Нейропсихологический подход как методологическая основа коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с речевыми трудностями // Вестник ТГУ. 2023. №3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskiy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-korreksionno-razvivayuschey-raboty-s-doshkolnikami-s-rechevymi](https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskiy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-korreksionno-razvivayuschey-raboty-s-doshkolnikami-s-rechevymi-trudnostyami) (дата обращения: 15.04.2024).

6. Хисматулина, А.М. Использование нейропсихологических подходов в коррекции речевых нарушений // Глобус: психология и педагогика. 2019. №5 (33). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-neyropsihologicheskikh-podhodov-v-korreksii-rechevyh-narusheniya> (дата обращения: 15.04.2024).

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ**

***Хуснутдинова Я.Р.***

*воспитатель*

*ГКОУ школа-интернат № 36*

*(г. Ставрополь, Россия)*

***Гостунская Я.И.***

*кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной*

*психологии и психофизиологии*

*Ставропольский государственный педагогический институт*

*(г. Ставрополь, Россия)*

*Аннотация:* В статье дается анализ различных понятий виктимологической профилактики, основных подходов к виктимологической профилактики, раскрывается содержательная характеристика методов, используемых в работе с подростками, имеющими нарушения слуха. Работа представляет собой теоретический анализ психолого-педагогической литературы по выбранной научной проблеме.

*Ключевые слова:* виктимность, виктимное поведение, виктимологическая профилактика, нарушенный слух, подростки с ОБЗ, жертвы неблагоприятных условий социализации.

## **FEATURES OF PREVENTIVE WORK OF VICTIM BEHAVIOR IN ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENT**

***Khusnutdinova Ya.R.***

*educator*

*GKOU boarding school No. 36*

*(Stavropol, Russia)*

***Gostunskaya Ya.I.***

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of*

*Correctional Psychology and Psychophysiology,*

*Stavropol State Pedagogical Institute*

*(Stavropol, Russia)*

*Abstract:* The article analyzes various concepts of victimological prevention, the main approaches to victimological prevention, reveals the meaningful characteristics of the methods used in working with adolescents with hearing impairments. The work is a theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature on the selected scientific problem.

*Key words:* victimization, victim behavior, victimological prevention, impaired hearing, adolescents with disabilities, victims of adverse socialization conditions.

Актуальность исследования определяется социальной и практической значимостью вопросов гуманизации общества, решения задач формирования здоровой, активно созидающей и социально адаптированной личности, а также возросшей потребностью виктимологической профилактики и коррекции.

За последние годы возрос научный и практический интерес к проблеме виктимности людей с различными отклонениями в развитии. В данных работах (Бобровникова Н.С., Калишкина Д.С., Кулеш Ж.В., Кочнева Е.В., Кулеш Е.В., Степанова Н.А., Фаленвайдор Э.О., Четверикова Т.Ю.) недостаточно представлен анализ факторов виктимизации категории лиц с нарушенным слухом, а также не полностью раскрываются вопросы профилактики.

Социально-экономические и политические преобразования, продолжающиеся в России на протяжении многих лет, привели к увеличению общей социальной виктимизации и криминализации населения (Антонян Ю.М., Мудрик А.В., Полубинский В.И., Репецкая А.Л., Ривман Д.В., Рыбальская В.Я., Сафиуллин Н.Х. и т.д.). Учитывая, что для многих потерпевших то обстоятельство, что они стали жертвой преступления, не является случайным, а подготовлено их поведением, личностными особенностями (в том числе и связанными с возрастом), условиями воспитания и жизненным опытом, то есть, детерминировано наличием определенных виктимных предрасположенностей, становится необходимым рассмотрение виктимного поведения жертвы.

Ранее нами были рассмотрены и проанализированы особенности подростков с нарушением слуха, которые определяют их виктимологический потенциал. Даже незначительное снижение слуховой перцепции приводит к недостаткам в формировании речи, это усложняет последующую подготовку детей в школе. Значимой характерной чертой психического развития сенсорно депривированных детей считается синхронное овладение несколькими видами речи – вербальной, невербальной, дактильной и жестовой. Сенсорная

депривация в свою очередь влечет за собой социальную депривацию и может привести к своеобразному психическому инфантилизму. Проявление у неслышащих эмоционально-волевой незрелости (внушаемости, подражательности, недостаточной самодостаточности, склонности к аффективным взрывам и пр.) более выражено в подростковом возрасте. Среди факторов виктимизации детей с нарушенным слухом мы выделили следующие:

индивидуально-психологические факторы виктимизации (особенности эмоционально-волевой сферы детей с нарушенным слухом), психофизиологические факторы виктимизации, недостаточность развитости коммуникативных навыков, факт непринятия родителем/родителями возможности реабилитации ребенка. Все эти факторы непосредственно связаны между собой, и переплетаясь, осложняют социализацию ребенка с нарушенным слухом, приводят к существенной дезадаптации и, как результат, виктимизации детей, в особенности заметной в половозрелый период [13].

Зная, все вышеперечисленные факторы виктимизации, личностные особенности таких детей можно осуществлять профилактическую работу по снижению уровня виктимогенного потенциала подростков с нарушенным слухом, для того чтобы обеспечить им адаптацию в обществе.

За все время существования такой науки, как виктимология многие авторы задавались вопросом виктимологической профилактики. Имеет место неоднозначность трактовки терминов виктимологической профилактики. Так, в работах Ситковского А.Л. (1998) виктимологическая профилактика рассматривается как, специфическая деятельность социальных институтов, направленная на выявление, устранение или нейтрализацию факторов, обстоятельств, ситуаций, формирующих виктимное поведение и обуславливающих совершение преступлений; выявление групп риска и конкретных лиц с повышенной степенью виктимности с целью восстановления или активизации их защитных свойств; разработку либо совершенствование уже имеющихся специальных средств защиты физических и юридических лиц от преступлений [12].

По мнению Бубновой И.С. (2014) виктимологическую профилактику можно охарактеризовать следующим образом, это организованная целенаправленная деятельность психологов, социальных педагогов, педагогов, виктимологов, которая направлена на выявление, снижение различных виктимологических явлений и девиктимизацию личности [3].

Рыжова Н.И. (2015) считает, что виктимологическая профилактика — это научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на:

- предотвращение возможных негативных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или группы несовершеннолетних;
- сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка;
- содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала [10].

Коновалов В.П. (2018) в своей работе пишет: «...в рамках профилактической работы с несовершеннолетними следует выявлять стандартные виктимологические ситуации, рассматривать предложения по их предупреждению, разрабатывать линию поведения подростков при попадании в них» [7].

Биктагирова Г.Ф., Валеева Р.А., Дроздикова-Зарипова А.Р., Калацкая Н.Н., Костюнина Н.Ю. (2019) пришли к выводу, что виктимологическая профилактика — это система взаимосвязанных, организационно обеспеченных государственных, общественных и индивидуальных мероприятий, направленных на выявление и устранение или нейтрализацию факторов, которые формируют возможность стать жертвой преступления. [2]

В нашем исследовании мы в качестве ведущего выбираем термин Бубновой И.С., так как она в своем определении смещает акцент на социально-педагогический уровень.

Виктимологическую профилактику подразделяют на первичную и вторичную. Первичная профилактика направлена на предупреждение

возникновения провоцирующего поведения. Вторичная профилактика применяется в работе с подростками, которые стали жертвами [4].

Первичная профилактика виктимного поведения применительно к подросткам с нарушенным слухом (реализуемая в семье и организованных детских коллективах) проявляется в следующем:

- привитие детям с нарушенным слухом навыков поведения в нестандартных ситуациях (в частности, виктимологических);
- обучение родителей детей с нарушенным слухом правильному общему воспитанию;
- формирование у слабослышащих подростков культуры общения;
- внедрение в учебную систему урока, задачей которого будет осведомление слабослышащих учащихся о виктимном поведении, а целью – СПособствование профилактике провоцирующего поведения.

Вторичная профилактика виктимного поведения: целенаправленная деятельность специалистов различных профессий (специальных психологов, социальных педагогов и работников социальных служб и т.д.), направленная на:

- оказание комплексной помощи слабослышащим несовершеннолетним, которые уже имеют опыт виктимного поведения и стали жертвами противоправных действий, в рамках коррекционных психолого-педагогических центров, кабинетов кризисной помощи и т.д.;
- устранение различных виктимологически значимых явлений и процессов в сфере внутрисемейных, общественных, неформальных отношений, обуславливающих виктимизацию подростка с нарушенным слухом как потенциальной жертвы посягательств на права конкретного индивида либо конкретных обстоятельств [6].

В.Т. Лисовкий в своей работе говорит о том, что «...эффективность профилактических мероприятий может быть обеспечена только при условии обязательного включения следующих составляющих:

1. Направленности на искоренение источников дискомфорта как в самом ребенке, так и в социальной и природной среде и одновременно на создание условий для приобретения несовершеннолетним необходимого опыта для решения возникающих перед ним проблем;

2. Обучение ребенка новым навыкам, которые помогают достичь поставленных целей или сохранить здоровье;

3. Решение еще не возникших проблем, предупреждение их возникновения» [8].

Психолого-педагогического сопровождение виктимных подростков с нарушенным слухом – основывается на том, что педагог помогает ребенку переживать, совместно проживать негативный этап в его жизни. Но при этом следует постоянно давать понять, что ученик способен к самообразованию и позитивной самореализации.

Система работы по первичной психологической профилактике виктимного поведения подростков с нарушенным слухом должна включать следующие меры:

1. Психодиагностика виктимогенных свойств и качеств личности, а также раннее выявление устойчивых психоэмоциональных состояний подростков с нарушенным слухом, детерминирующих их виктимное поведение с целью их профилактики.

2. Индивидуальная и групповая психокоррекция устойчивых психоэмоциональных состояний подростков с нарушенным слухом.

3. Психокоррекция стереотипов самооценки, самовосприятия, шаблонов жертвенного поведения [5].

4. Просветительская работа, заключающаяся в разъяснительных беседах для подростков с нарушенным слухом, а также мероприятиях по предупреждению виктимогенных ситуаций.

5. Формирование и закрепление у обучающихся с нарушенным слухом в рамках социально-психологических тренингов оптимальных коммуникативных навыков, приемов бесконфликтного конструктивного взаимодействия с

потенциальными причинителями вреда, навыков адекватной оценки и прогнозирования виктимогенных ситуаций.

6. Проведение систематической работы со взрослыми (родителями детей с нарушенным слухом, воспитателями, учителями, администрацией учебных заведений), направленной на снижение частотности возникновения виктимогенных ситуаций, инициируемых взрослыми.

В указанной выше системе профилактических мер основной акцент, должен быть смещен на психокоррекционную работу, так как именно индивидуально-личностные качества подростков с нарушенным слухом лежат в основе их виктимного поведения, также реализация посредством применения методов и форм в профилактической работе. Таким образом, необходимо более детальное рассмотрение методов и форм профилактики виктимного риска.

К профилактическим методам и формам виктимного поведения среди подростков с нарушенным слухом можно отнести:

1. Психологическое изучение «портрета» жертвы, при помощи социометрических методов сбора информации, тестирования, наблюдения и др. Это проводится для изучения причин, приводящих к виктимному поведению человека.

2. Вербальный метод (беседа, индивидуальная и групповая работа).

3. Тренинг. Одним эффективнейших методов в работе как, с подростками в норме, так и с подростками с нарушенным слухом, в развитии навыков безопасного поведения в контексте профилактики виктимного поведения является тренинг. Наибольшим потенциалом обладает метод социально-психологического тренинга, представляющий собой своеобразную форму обучения знаниям, умениям, навыкам в сферах эффективного, общественно приемлемого межличностного общения и взаимодействия.

Социально-психологический тренинг ставит перед собой следующие коммуникативные задачи, которые особенно важны для детей с нарушенным слухом: формирование коммуникативных умений (ведение дискуссий, способы

поведения в конфликтных ситуациях); овладение и углубление навыка анализа ситуаций группового общения и взаимодействия.

Психолого-педагогический тренинг, который чаще всего применяется специалистами образовательных организаций, ориентирован, как правило, на усвоение действенных способов предупреждения противоправных деяний, в рамках образовательного процесса, проработку и анализ стратегий поведения в ситуациях, которые вероятнее всего поставят ребенка с нарушенным слухом в роль жертвы и опасны для его жизни.

В тренингах также могут быть использованы различные дидактические, организационно-деятельностные, творческие, игровые, ситуационно-ролевые, традиционные и нетрадиционные методы работы. При организации тренинговых занятий с подростками с нарушенным слухом следует использовать подвижные игры с целью понижения уровня скованности и напряженности, создания доверительных отношений между участниками. Сюжетно-ролевые игры, как правило, становятся инструментом диагностики и самодиагностики, способствующим обнаружению затруднений в общении, а также межличностных отношений. Игра, как вид деятельности влияет на процесс обучения: способствует развитию новых поведенческих навыков и их закреплению; формирует эффективные коммуникативные умения; через проигрывание ситуаций позволяет приобрести опыт взаимодействия с другими людьми.

При организации тренинговой работы с виктимными подростками с нарушенным слухом можно использовать метод телесно-ориентированной психотерапии. В данном методе работы выделяют следующие подгруппы приемов: чувственное осознание, работа над структурой тела и нервномышечная релаксация. При реализации тренинга педагог-психолог, как правило, сталкивается с проблемами в коммуникации, неадекватной самооценкой и т.д., так как виктимные дети с нарушенным слухом обладают своими специфическими особенностями. При организации тренинговой работы

педагогу-психологу следует уметь переключаться между поставленными задачами, а также между участниками занятий.

Таким образом, тренинговая занятие способствует выработке необходимых психолого-социальных компетенций, таких как: навыки сотрудничества и конструктивного решения конфликтов, эмпатийность, эффективное межличностное взаимодействие и др., которые позволяют предупредить виктимизацию подрастающего поколения, для их успешной социализации или ресоциализации [11]. Так же, благодаря тренингу, подростки с нарушенным слухом осваивают навыки рефлексивного поведения, учатся смысловой и оценочной интерпретации происходящих с ними событий и взаимоотношений с другими людьми.

Сопровождение, которое подразумевает социально-психологическую подготовку общества к каким-либо неблагоприятным факторам. Данный метод профилактики виктимного поведения предполагает просветительскую и воспитательную работу. Социально-педагогическая профилактика, как одно из важнейших направлений в предупреждении виктимизации личности, подразумевает применение различного круга мер, которые необходимы для обеспечения безопасной развивающей среды и полноценной социализации ребенка. К таким мерам относится следующее: профилактика психических заболеваний, аддиктивного поведения ближайшего окружения подростков, санация деструктивных семей с целью предотвращения ими жестоких, насильственных действий по отношению к другим детям и подросткам [9].

Просветительская работа является значимым компонентом профилактики виктимного поведения подростков. Как правило, данный вид работы заключается в донесении информации о:

- недопустимости и наказуемости посягательств на жизнь, здоровье и достоинство людей;
- причинах, по которым возникает виктимное поведение и способах его предотвращения;

- эффективных стратегиях выхода из сложных ситуаций и моментов, связанных с виктимизацией;
- системах помощи для жертв (психологическое консультирование, центры психолого-педагогической помощи, телефоны доверия и т. д.) [1].

Таким образом, особенности профилактики виктимного поведения для подростков с нарушением слуха будут заключаться в следующем:

1. Психодиагностика виктимогенных свойств и качеств личности, а также раннее выявление устойчивых психоэмоциональных состояний, при помощи изучения психологического «портрета» жертвы, различных вербальных методик, а также сюжетно-ролевых игр, используемых в качестве диагностики и самодиагностики.

2. Социально-психологические тренинги, способствующие формированию и закреплению у обучающихся с нарушенным слухом коммуникативных навыков, приемов бесконфликтного конструктивного взаимодействия с потенциальными причинителями вреда, навыков адекватной оценки и прогнозирования виктимогенных ситуаций.

3. Просветительская работа, приводящаяся как с самими подростками с нарушенным слухом, так и со взрослыми из их окружения (родителями детей с нарушенным слухом, воспитателями, тьюторами, учителями, администрацией учебных заведений и т.д.) Данная работа заключается в разъяснительных беседах для подростков с нарушенным слухом, а также мероприятиях по предупреждению виктимогенных ситуаций.

### **Литература:**

1. Аболевич А.А. Профилактика и коррекция виктимного поведения подростков в образовательной среде // Вестник магистратуры. 2020. №1-2 (100). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-i-korreksiya-viktimnogo-povedeniya-podrostkov-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 11.12.2023).

2. Биктагирова Г.Ф. Профилактика и коррекция виктимного поведения студенческой молодежи в Глобальной сети Интернет: теория, практика / Г.Ф. Биктагирова, Р.А. Валеева, А.Р. Дроздикова-Зарипова, Н.Н. Калацкая, Н.Ю. Костюнина. – Казань: Издательство «Отечество», 2019. – С. 320.

3. Бубнова, И.С., Терещенко, А.Г. Проблема виктимного поведения подростков и его социально-педагогическая профилактика // Психология в экономике и управлении. 2014. №1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-viktimnogo-povedeniya-podrostkov-i-ego-sotsialno-pedagogicheskaya-profilaktika> (дата обращения: 26.12.2023).

4. Ведерникова, Л.В. Социальная успешность школьников как результат профилактики их виктимности / Л.В. Ведерникова, О.А. Поворознюк, О.Г. Бырдина, О.В. Дубровина // Сибирский педагогический журнал. 2014. №3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-shkolnikov-kak-rezultat-profilaktiki-ih-viktimnosti> (дата обращения: 11.12.2023).

5. Ищук, Я.Г. Профилактика виктимности несовершеннолетних // Академическая мысль. 2020. №4 (13). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-viktimnosti-nesovershennoletnih> (дата обращения: 14.09.2023).

6. Калишкина, Д.С. К вопросу о решении проблемы виктимизации детей с ОВЗ в школе средствами социально-педагогической адвокации // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2019. – № 4(31). – С. 181-183.

7. Коновалов, М. А. Виктимологическая профилактика насильственной преступности // Молодой ученый. – 2018. – № 34 (220). – С. 58-63. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/220/52448/> (дата обращения: 08.01.2024).

8. Лисовский, В. Т. Социология молодёжи: учебник. – СПб.: Питер, 2010. – 209 с.

9. Макиша, Н. А. Основные направления профилактики виктимного поведения несовершеннолетних // Человеческий капитал как фактор

инновационного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции, Казань, 17 ноября 2018 года. Том Часть 1. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2018. – С. 68-71.

10. Рыжова, Н.И. Виктимологическая профилактика и защита как основа профессиональной виктимологической подготовки / Н.И. Рыжова, О.Н. Громова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1 (50). – С. 8-13.

11. Рябкова, И. Профилактика виктимного поведения подростков // Инновационная наука. – 2019. – № 6. – С. 211-214.

12. Ситковский, А.Л. Виктимологическая характеристика и профилактика корыстных преступлений против собственности граждан: Монография / А.Л. Ситковский; Под общ. ред. В.И. Полубинского. М-во внутр. дел Рос. Федерации. Всерос. Науч.-исслед. ин-т. – М.: ВНИИ МВД, 1998. – С. 106.

13. Хуснутдинова, Я.Р. Виктимность детей с нарушениями слуха // Мир без границ: Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Ставрополь, 09 декабря 2022 года. – Ставрополь: СГПИ, 2022. – С. 892-899.

## **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

***Ямалеева Ф.М.***

*преподаватель*

*ФГБОУ ВО Набережночелнинский государственный  
педагогический университет»*

*(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия)*

*Аннотация:* В статье обсуждается проблема школьной готовности детей с ограниченными возможностями здоровья и понимание данной проблемы

родителями будущих первоклассников. Так же представлены способы, которые помогали бы стимулировать интерес к обучению, получения школьных знаний – ученикам с ОВЗ. Раскрыты задачи образовательной организации и семьи для успешной адаптации ребенка к обучению в школе.

*Ключевые слова:* физическая и психологическая готовность к обучению в школе, дошкольник с ограниченными возможностями здоровья, социальное сопровождение семьи.

## **FEATURES OF ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION**

*Yamaleeva F.M.*

*teacher*

*FSBEI in the Naberezhnye Chelninsky State*

*Pedagogical University*

*(Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russia)*

*Abstract:* The article discusses the problem of school readiness of children with disabilities and the understanding of this problem by the parents of future first graders. Also presented are ways that would help stimulate interest in learning, obtaining school knowledge - students with disabilities. The tasks of the educational organization and the family for the successful adaptation of the child to school are disclosed.

*Key words:* physical and psychological readiness for school, preschooler with disabilities, social support of the family.

После внедрения в систему образования инклюзии, встал вопрос об исследовании готовности к нововведениям всех субъектов образования: учителей, обучающихся их родителей. Эти категории представляют наибольший интерес, поскольку именно их прямое взаимодействие, называемое образовательным процессом, непосредственно влияет на качественные

преобразования в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Подготовку ребёнка к школе можно назвать особой функцией современной семьи. Именно семье предстоит сформировать ту основу, на которой ближайшие годы будут надстраиваться образовательные и социальные достижения школьника. Исследования представлений современных родителей о школьной готовности показывают их узость и недостаточность. Малозначимыми выступают такие моменты как желание идти в школу, понимание ценности знаний, умение устанавливать причинно-следственные связи [1]. Недостаточно внимания в современной семье уделяется способности будущего школьника к произвольному поведению, развитию ведущего вида деятельности и т.д. При этом физическая и физиологическая готовность рассматриваются как нечто мало поддающееся целенаправленному воздействию. Во многих исследованиях отмечается, что существует ряд факторов, влияющих на процесс и успешность адаптации детей с ОВЗ [1, 15]:

- специфика нозологии нарушения;
- психофизиологические особенности каждого ребенка;
- сниженное физическое здоровье;
- психологические барьеры в общении со сверстниками;
- ограниченность возможности принятия участия в некоторых видах деятельности в соответствии с возрастом (игровая, учебная, трудовая, коммуникативная).

Необходимо отметить, что подготовка к школе ребёнка с ОВЗ подразумевает больше направлений, чем подготовка нормативно развивающегося дошкольника, и требует от родителей понимания, дополнительных усилий. Родители детей с ОВЗ, как и родители нормативно развивающихся дошкольников, имеют разные представления о сущности подготовки ребёнка к школе [2, 105]. Разность представлений зависит от множества факторов: уровня образования родителей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, качества медицинского, педагогического и социального сопровождения семьи в дошкольный период, степени

выраженности нарушения и состояния здоровья будущего школьника и др. Анализ представлений родителей и их требований к уровню школьной готовности дошкольников, прошедших психолого-медико-педагогическую комиссию показывает следующее: родители, у которых рождение ребёнка с ОВЗ вызвало интерес к дефекту как социальному феномену. Эти родители активно изучают возможности психического развития при таком нарушении, социальные льготы и преимущества, активно обращаются к помощи различных специалистов, регулярно занимаются с ребёнком, развивая его в различных направлениях. Эта категория родителей осознанно подходит к выбору школы и формы обучения, исходя из возможностей ребёнка; родителей только накануне поступления в школу осознаёт диагноз своего ребёнка и характер ограничений, связанных с ним. Эти родители либо предпринимают бессистемные действия по развитию ребёнка в надежде изменить обстоятельства, либо теряют интерес к его школьной готовности, считая, что она не требуется в обучении по адаптированной программе; родители не признают за ребёнком никаких особенностей, полагая, что ответственность за его развитие и образование несут социальные институты, а подготовкой к школе считают покупку принадлежностей и одежды [3, 168]. Среди этих родителей определённую часть составляют выпускники специальной школы, которые чаще всего отдают ей предпочтение перед инклюзивным образованием.

Современная система образования в РФ предоставляет детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям разные варианты получения общего образования. Ребёнок с ОВЗ может обучаться в массовой школе в условиях инклюзии и в специальной, реализующей только адаптированные программы. Мы разделяем точку зрения ученых и практиков, полагая, что, какая бы система обучения не была бы выбрана семьёй дошкольника с ОВЗ, она требует подготовки к школьному обучению и решения ряда задач:

1. Оптимизация физического развития: укрепление организма, формирование привычек, сохраняющих здоровье, обучение разнообразным движениям, воспитание двигательной активности.

2. Коррекция частных дефектов и общего хода аномального развития.

3. Развитие произвольности поведения, способности к саморегуляции в рамках возможностей ребёнка.

4. Формирование психологических характеристик, обеспечивающих усвоение школьной программы в обычном или адаптированном варианте.

5. Тренировка адаптационных возможностей: умения переносить рядом незнакомых людей, учитывать их интересы, пользоваться общими вещами, спокойно воспринимать и адекватно исследовать незнакомое пространство.

6. Формирование мотивационной готовности.

Несмотря на сниженную эмоциональность и любознательность, у некоторых детей с ОВЗ можно и необходимо сформировать желание учиться в школе, помогая осознать роль этапа школьного обучения в жизни человека, переносить таким образом акцент с познавательных мотивов (для которых, возможно, не пришло ещё время) на социальные [5, 324]. Достижение высокого уровня социокультурного развития для ребёнка с ОВЗ возможно, поскольку обучение в школе – это не только процесс получения образования, но в первую очередь, процесс социализации. Кроме того, школьник с особенностями психического и физического развития не должен существенно отличаться от сверстников по внешним формам поведения, особенно, если ему придётся обучаться в условиях инклюзии. Таким образом, подготовка к школе ребёнка с ограниченными возможностями здоровья – сложная многоаспектная проблема, решаемая не только силами семьи, но и возможностями образовательной организации, несмотря на то, что, именно семья стоит в центре её решения, и прежде всего, от неё зависит качество подготовки к школе будущего первоклассника с ОВЗ. Опрос родителей будущих первоклассников, включающий 2 вопроса: «Что для Вас является главным, чтоб ребенок хорошо

учился в школе?» и «Как вы ведете работу с ребёнком к успешной адаптации в школе?»

Данный опрос показал следующие результаты:

- указали на специальные навыки: чтение, письмо, счёт. Среди родителей третьей категории данные навыки не считаются важными, поскольку они сами не владели ими на момент поступления в школу;

- значительная часть родителей самым важным считает развитие разборчивой речи и исправление её дефектов;

- выделяет приучение к дисциплине, умение слушаться взрослых.

Дополнительные вопросы, касающиеся укрепления здоровья, психического развития, считаются родителями, не относящимися к школьной подготовке. Представления родителей о подготовке детей к школьному обучению связаны, кроме всего прочего, с выбором образовательной организации. Большинство родителей в настоящее время выбирает массовую школу. Среди них, по нашим данным, можно выделить три группы: 1) родители, надеющиеся на то, что диагноз ребёнку поставлен ошибочно, и ребёнок справится с обычной программой; 2) родители, руководствующиеся исключительно территориальным принципом при выборе школы; 3) родители, нацеленные на освоение ребёнком адаптированной программы в условиях инклюзии. Родители первой группы интенсивно готовят ребёнка к школе, обучая его чтению, письму и счёту, чтобы недостатки развития не стали очевидными в первые же дни пребывания его в образовательной организации. Для подготовки к школе они, как правило, выбирают подготовительные курсы, и считают окончание этих курсов достаточным, не зависимо от успехов дошкольника.

Таким образом, эффективность адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям общеобразовательной организации зависит не только от характера и степени имеющихся у них физических и психических нарушений, но и от эффективности адаптированных образовательных программ, программ психологического сопровождения, обучающих технологий, от отношения к таким детям педагогов, от образовательной среды, в которой

находится ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Именно поэтому необходимо организовать процесс социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к общеобразовательному учреждению.

### **Литература:**

1. Гребенюк, О.С. Общие основы педагогики / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М.: Владос-пресс, 2013. – 160 с.
2. Жукова, О.С. Большая книга обучения чтению. – М.: АСТ, 2018. – 128 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования. – Воронеж: НПО «Модэк», 2013. – 263 с.
4. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 1998. – 680 с
5. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2017. – 464 с.
6. Сильченкова, Л.С. От чего зависит успешность формирования у первоклассников механизма чтения // Начальная школа. – 2017. – №1. – С. 59-61.
7. Слюсарская, Т.В. Особенности развития представлений о себе и своих сенсорных способностях у детей со зрительной патологией // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т.9. – № 6-1. – С. 49-55.
8. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 8. – С. 120-128.

## Научное издание

III Международная научно-практическая конференция «Консолидация  
науки и практики в сопровождении детей и взрослых с особыми  
образовательными потребностями»

Сборник материалов  
III Международной научно-практической конференции  
3 мая 2024 года

*В авторской редакции*

*Компьютерная верстка*

Савицкая Н.Н.

Подписано к использованию 06.08.2024 г.

Гарнитура «Times New Roman»

Усл.–печ.л. 16,74                      Уч.–изд.л. 10,9

Заказ № 1837

Отдел информации и связей с общественностью Набережночелнинского института  
Казанского (Приволжского) федерального университета

---

423810, г. Набережные Челны, Новый город, проспект Мира, 68/19

Тел/факс (8552) 39-65-99, e-mail: ic-nchi-kpfu@mail.ru