

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Материалы IV Международной
научно-практической конференции

МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЩЕГО,
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

Материалы

IV Международной научно-практической конференции
(Тула, 11 апреля 2024 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2024

УДК 159.9:37.0(082)
ББК 88.8+74.00я43
П86

Рецензенты: **Максименко Елена Георгиевна**, д-р психол. наук, доцент ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
Яценко Татьяна Евгеньевна, канд. психол. наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии УО «Барановичский государственный университет» (г. Барановичи, Республика Беларусь)

Редакционная коллегия:

Башинова Светлана Николаевна, канд. психол. наук, доцент кафедры дошкольного образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Гордеева Алла Валериановна, канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой психологии ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР)

Иценко Александр Григорьевич, канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания УО «Барановичский государственный университет» (г. Барановичи, Республика Беларусь)

Кувшинова Ирина Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»

Лещенко Светлана Геннадьевна, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»

Степанова Наталия Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», член Федерации психологов образования России

Чернобровкин Владимир Александрович, канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»

П86 Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы IV Международной научно-практической конференции (Тула, 11 апреля 2024 г.) / науч. ред. С. Г. Лещенко; Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. – Чебоксары: Среда, 2024. – 304 с.

ISBN 978-5-907830-22-6

В сборнике представлены статьи участников IV Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам психолого-педагогического сопровождения общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии и педагогики. Статьи представлены в авторской редакции.

ISBN 978-5-907830-22-6
DOI 10.31483/a-10597

© ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», 2024
© Издательский дом «Среда», 2024

Предисловие

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» представляет сборник материалов по итогам IV Международной научно-практической конференции **«Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых»**.

В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии и педагогики.

По содержанию публикации разделены на основные рубрики:

1. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса образования лиц с особыми образовательными потребностями и их семей.
2. Психолого-педагогические аспекты организации общего, семейного и профессионального образования.
3. Профилактика и коррекция нарушений в развитии детей раннего и дошкольного возраста.
4. Особенности социальной адаптации лиц с сенсорными, ментальными и поведенческими нарушениями.
5. Технологии психолого-педагогического воздействия в работе с лицами с нарушениями в развитии различной этиологии.

Авторский коллектив сборника представлен городами Российской Федерации (Москва, Алексеевка, Архангельск, Белгород, Владивосток, Владимир, Глазов, Домодедово, Донской, Елабуга, Ессентуки, Ефремов, Кемерово, Когалым, Липецк, Магнитогорск, Мытищи, Нижневартовск, Нижнеудинск, Новомосковск, Новосибирск, Омск, Оренбург, Рязань, Самара, Ставрополь, Суворов, Тамбов, Тольятти, Томск, Тула, Узловая, Улан-Удэ, Уфа, Чебоксары), Республики Беларусь (Барановичи, Витебск), Республики Казахстан (Усть-Каменогорск), Республики Кыргызстан (Ош), Республики Узбекистан (Коканд).

Среди образовательных учреждений представлены институты и университеты Российской Федерации (Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Восточно-Сибирский государственный институт культуры, Гжельский государственный университет, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет, Донецкий государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Кемеровский государственный университет, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи, Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Московский педагогический государственный университет, Нижневартовский государственный университет, Омский государственный педагогический университет, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Самарский государственный социально-педагогический университет, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Сибирский университет потребительской кооперации, Ставропольский государственный педагогический институт, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Томский государственный педагогический университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого), Республики Беларусь (Барановичский

государственный университет, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова), Республики Кыргызстан (Ошский государственный университет) и Республики Узбекистан (Кокандский государственный педагогический институт им. Муками).

Группа организаций представлена учреждениями основного, специального, инклюзивного и дополнительного образования, а также организациями социальной сферы.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, студенты и преподаватели вузов, а также педагоги дополнительного и восстановительного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в IV Международной научно-практической конференции **«Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научный редактор
канд. психол. наук,
заведующая кафедрой специальной психологии
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»
Светлана Геннадьевна Лещенко

ОГЛАВЛЕНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ИХ СЕМЕЙ

<i>Волкова Л.С., Санникова Л.Н.</i> Родительский потенциал семьи как основа воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья	10
<i>Глазунова И.Е.</i> Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса образования лиц с особыми потребностями	13
<i>Городскова М.Е., Баблумова М.Е.</i> Особенности функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	15
<i>Елецкая Е.В., Бехтер Е.Ю., Попова Т.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС в условиях образовательного учреждения	17
<i>Жампеисова М.В., Кувшинова И.А.</i> Реализация модели комплексного сопровождения семей, имеющих детей с ЗПР, в специальных образовательных учреждениях	19
<i>Зинин С.В.</i> Актуальность невербальных методов психологического обследования при возможных осложнениях после коронавирусной инфекции COVID-19	22
<i>Исаева В.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, с целью его социализации	24
<i>Кокорева О.И.</i> Проблема диагностики и коррекции деформации детско-родительских отношений в приемной семье	27
<i>Куненкова Н.В.</i> Симптоматика дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи	29
<i>Куцаносова Ю.А., Степанова Н.А.</i> Развитие ценностных ориентаций у юношей с нарушениями слуха	32
<i>Лещенко С.Г.</i> Выявление уровней развития лексико-грамматического компонента речи у детей-билингвов старшего дошкольного возраста	34
<i>Никитина А.А.</i> Консультационная служба как одна из форм взаимодействия педагогов и родителей в социализации обучающихся с ОВЗ	36
<i>Орехова С.Е., Шевцова А.В.</i> Психолого-педагогическая поддержка обучающихся с особыми образовательными потребностями	38
<i>Павозкова О.Е., Малахова Ю.Л.</i> Информационный ресурс как средство поддержки родителей, воспитывающих ребенка-инвалида	40
<i>Попова Е.В., Шалагинова К.С.</i> Родительские компетенции в аспекте сопровождения семьи особого ребенка	43
<i>Прудникова Ю.В.</i> Организация сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	45
<i>Романова С.В., Тишина Л.А.</i> Трудности овладения письменной речью обучающимися со сложной структурой дефекта	47
<i>Сабирова В.К., Лещенко С.Г., Кидиралиева Н.М.</i> Особенности развития лексико-грамматического компонента у дошкольников, носителей тюркско-русского билингвизма	49
<i>Скрябина Д.Ю.</i> Формирование межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием настольно-печатных игр	52
<i>Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна, Смирнова А.В.</i> Диагностика дисграфии в условиях школьного инклюзивного образования	55
<i>Токмакова Е.М.</i> Организация взаимодействия образовательного учреждения и семьи при реализации СИПР	58
<i>Тузулева Г.В., Мелихов Ю.В.</i> Прошлое, настоящее и будущее Брайля: три значимых юбилея ...	63
<i>Уткина Ю.С.</i> Анализ исследования особенностей развития представлений о цвете, форме и величине у подростков с ОВЗ	65
<i>Фархутдинова Л.В., Мурсалимова А.А.</i> Исследование самооценки детей из неблагополучных семей	67

<i>Хрипкова А.Д., Бобровникова Н.С.</i> Роль педагога-психолога в психолого-педагогическом сопровождении детей с ЗПР в условиях инклюзии	71
<i>Шалагинова К.С.</i> Работа со здоровыми школьниками по формированию готовности к принятию детей с ОВЗ.....	73
<i>Шатунова Я.А., Тонконогов Р.А., Коростелева Н.А.</i> Модель довузовской подготовки и психолого-педагогического сопровождения абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья	75

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО, СЕМЕЙНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Азизбекова-Алимурадова В., Санникова И.Г.</i> Понятие «социальное сиротство» и причины его возникновения	78
<i>Бармин С.А.</i> Особенности понятийно-категориального аппарата профессиональной мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования.....	80
<i>Бисерова Г.К., Штерц О.М.</i> Приемный ребенок в семье: основы полового воспитания	84
<i>Бойкова Е.А., Ежкова Н.С.</i> Проблемы и перспективы профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного учреждения.....	86
<i>Бучнева В.С.</i> Особенности профилактики конфликтного поведения младших подростков с использованием медиативных технологий в условиях общеобразовательной организации	89
<i>Волик Т.В., Липилина Е.Ю.</i> Педагогические условия развития навыков общения детей младшего школьного возраста.....	91
<i>Глазкова Е.С., Дормидонтов Р.А.</i> Особенности развития познавательных процессов младших школьников.....	93
<i>Дамоцева В.П., Бондарь И.А.</i> Формирование ключевых компетенций у обучающихся 7–8 классов посредством применения игровых технологий на уроках истории.....	96
<i>Данилова А.М., Подвальная Е.В.</i> Профессиональная компетентность учителей начальных классов в вопросах формирования знаний и представлений о своем городе у обучающихся с задержкой психического развития	98
<i>Данилова М.М., Артёмова Е.Э.</i> Особенности атрибутивной лексики у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	102
<i>Иванова А.Ю., Ионкина Л.Л.</i> Принципы психолого-педагогического сопровождения физического воспитания в ДОО	105
<i>Кривуть М.Л.</i> Формирование инклюзивной культуры: опыт УО «Барановичский государственный университет».....	107
<i>Крючкова О.В., Дормидонтов Р.А.</i> Психологические аспекты формирования нравственных ценностей у младших школьников.....	110
<i>Кузьмина Ю.А., Дормидонтов Р.А.</i> Влияние семейного воспитания на развитие личности умственно отсталого ребенка.....	112
<i>Макарова О.А.</i> Школа приемных родителей как способ уточнения мотивации потенциальной замещающей семьи	115
<i>Мовляв А.Ю.</i> Специфические особенности профессиональной деятельности консультирующего психолога	117
<i>Петунин О.В.</i> О горизонтальном обучении педагогов, или «Все равны, но некоторые ровнее»	121
<i>Пронина Н.А.</i> Адаптация студентов с ОВЗ к обучению в вузе	123
<i>Пятибратова И.В., Алексина Т.В.</i> Обучение навыкам саморегуляции студентов в условиях здоровьесберегающей среды МГТУ им. Н.Э. Баумана	125
<i>Самаркина А.И., Баблумова М.Е.</i> Изучение особенностей коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	130
<i>Сизов Д.Д., Бондарь И.А.</i> Формы и методы формирования духовно-нравственных качеств у обучающихся на уроках истории в 7 классе	134
<i>Фендель А.В., Тюстина Г.Г.</i> Исследование сформированности нравственных ценностных ориентаций у детей 5–6 лет.....	136

<i>Хамдамова В.А.</i> Формирование профессиональных компетенций педагога в условиях инклюзивного образования и социального партнерства	143
<i>Черных Я.И.</i> Роль и значение эмоционального интеллекта в контексте становления и развития личности	145
<i>Шаркова М.Е., Лещенко С.Г.</i> Особенности семейного воспитания детей с детским церебральным параличом	148

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

<i>Баранова Г.А., Васильева Н.В.</i> Особенности создания специальных условий по организации образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном учреждении компенсирующего вида	150
<i>Баранова Г.А., Комякина С.В.</i> Особенности организации духовно-нравственного воспитания детей с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольной образовательной организации комбинированного вида	154
<i>Барикова Н.С.</i> К проблеме реализации адаптированной образовательной программы для часто болеющих детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	156
<i>Белоусова О.В., Мусина А.А.</i> Формирование мыслительных операций у старших дошкольников	158
<i>Галенина Ю.К., Кокорева О.И.</i> Особенности развития слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями	160
<i>Головина А.А.</i> Особенности эмоционально-положительного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения	162
<i>Данилова А.М., Чулкова А.А.</i> Изучение состояния слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	164
<i>Дегтева Я.С.</i> Способы диагностики эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	168
<i>Дедова Д.И., Щегольков И.М., Акиньшина О.Н.</i> Профилактика и коррекция нарушений в развитии детей раннего и дошкольного возраста	171
<i>Дубинина М.А., Васина Ю.М.</i> Изучение уровня развития произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта	173
<i>Евстратова О.Е.</i> Профилактика дисграфии у детей с нарушением речи на этапе изучения букв	174
<i>Корнельсон Л.В., Слюсарская Т.В.</i> Особенности развития волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	176
<i>Кошелева В.С., Кокорева О.И.</i> Особенности повествовательной речи у детей 5 лет с общим недоразвитием речи	179
<i>Ларичева В.А.</i> Профилактика нарушений речевого развития у детей раннего возраста	180
<i>Лёвшина Д.С.</i> Особенности зрительного восприятия у детей 5 лет с общим недоразвитием речи	183
<i>Огнева Е.В., Николаенко С.В., Пикулина Н.А., Шорстова Ю.В.</i> Методы формирования слоговой структуры слова у дошкольников с ТНР	184
<i>Печалина Е.С.</i> Применение современных методов коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития	187
<i>Рожнева А.Е.</i> Особенности развития наглядно-образного мышления детей 6 лет с общим недоразвитием речи	189
<i>Сафонова П.В.</i> Изучение уровня развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	190
<i>Сердченкова У.А., Косыгина Е.А.</i> Формирование звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями строения артикуляционного аппарата	192
<i>Сибогатова Н.А., Баблумова М.Е.</i> Формирование умений восприятия и воспроизведения связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	194
<i>Сидорова Н.С., Кокорева О.И.</i> Особенности диалогической речи у детей пяти лет с речевыми нарушениями	198
<i>Сорокина В.Т.А., Орленко Т.Н.</i> Несформированность сенсорной интеграции как одна из возможных причин задержки психического развития	199

<i>Тараканова Ж.Ю., Кокорева О.И.</i> Особенности развития морфологической стороны речи у детей старшей группы с общим недоразвитием речи	201
<i>Толочная А.Ю., Слюсарская Т.В.</i> Развитие эмоциональной сферы у дошкольников с задержкой психического развития	202
<i>Харламова К.Е.</i> Изучение состояния языковой способности у старших дошкольников с речевым недоразвитием третьего уровня.....	204
<i>Щербакова У.О., Кокорева О.И.</i> Особенности творческого воображения детей 6 лет с речевыми нарушениями	208

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ, МЕНТАЛЬНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

<i>Анисимова М.А.</i> Формирование навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями	210
<i>Бершак Д.А., Слюсарская Т.В.</i> Особенности эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	212
<i>Васильева О.А.</i> Психологические особенности создания ситуации успеха в учебной деятельности у ребёнка с нарушением интеллекта	214
<i>Горбунова А.К., Степанова Н.А.</i> Сенсорная интеграция детей с РАС	216
<i>Ерикова И.О.</i> Особенности проведения коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие социально-бытовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра	219
<i>Залёткина О.Н., Слюсарская Т.В.</i> Особенности эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с РАС	221
<i>Захарченко Н.В., Рыбаков Д.А.</i> Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с расстройством аутистического спектра в условиях ДОУ.....	223
<i>Кирютина Ю.С., Слюсарская Т.В.</i> Психолого-педагогические основы эмоционального развития дошкольников с нарушением зрения	225
<i>Корчовская Е.Р.</i> Модель реализации образовательного маршрута учащихся, находящихся на индивидуальном обучении	227
<i>Кувшинова М.А., Кокорева О.И.</i> Особенности мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста лет с общим недоразвитием речи.....	229
<i>Максимов А.Р., Максимова Е.А., Пазухина С.В.</i> Взаимодействие родительского сообщества и социального учреждения на примере деятельности ассоциации родителей детей-инвалидов «Наш путь».....	230
<i>Мельникова И.О.</i> Дидактические игры и упражнения в формировании у старших дошкольников с задержкой психического развития навыков безопасного поведения в быту.....	232
<i>Никольцева А.Э., Слюсарская Т.В.</i> Особенности развития пространственной ориентации у детей 6 лет с нарушениями зрения.....	235
<i>Сорокина В.Т.А., Елагина А.В.</i> Современное состояние проблемы формирования социально-коммуникативных навыков у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости как направления социальной адаптации детей с ОВЗ	237
<i>Харитоновна С.А., Николаева К.В.</i> Танцевально-двигательная терапия – эффективная технология социализации детей	240
<i>Хмельнова А.А.</i> Особенности сенсорного развития дошкольников шести лет с нарушениями зрения	242
<i>Хорошева В.А., Мануйлова Л.М.</i> Социально-педагогическое сопровождение обучающихся младшего подросткового возраста с девиантным поведением социально-пассивного типа	244

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ С ЛИЦАМИ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ РАЗЛИЧНОЙ ЭТИОЛОГИИ

<i>Алабина Т.В., Шевырева Т.В.</i> Технология выращивания растений как форма развития сотрудничества между родителями и дошкольниками с ОВЗ	247
<i>Баранова Г.А., Балашова Э.В.</i> Визуальные опоры для развития моторного планирования	250

<i>Баранова Г.А., Лукьянова Ю.Э.</i> Особенности взаимодействия учителя-логопеда с участниками коррекционно- педагогического процесса	253
<i>Бокарева Ю.С.</i> Особенности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	255
<i>Волоскова А.Д.</i> Особенности развития коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	257
<i>Гариева С.В., Кряжевских О.А., Пономарева О.А.</i> Сказочные лабиринты игры» и STEM-образование – формула успеха дошкольного образования	258
<i>Груцкая С.А., Ткачева В.В.</i> Проблемы личностного развития молодых лиц с умственной отсталостью и комплексными нарушениями.....	260
<i>Диденко Д.М., Бобровникова Н.С.</i> Личностная тревожность подростков как показатель поведенческого нарушения	266
<i>Дубяга И.А.</i> Использование нетрадиционных приемов в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с ОВЗ.....	268
<i>Дук А.Е., Зимовец Н.В.</i> Влияние речевых нарушений родителей на формирование речи детей дошкольного возраста.....	273
<i>Жукова Н.А., Степанова Н.А.</i> Коррекционный подход к сенсорному развитию младших школьников с нарушением слуха	275
<i>Журавлева А.О., Кацера А.А.</i> К вопросу о разработке электронного контента для обучающихся с интеллектуальными нарушениями	277
<i>Иванов Д.В., Тюрина А.В.</i> Психическое развитие детей с нарушением слуха	279
<i>Корчагина Л.М.</i> Технологии реабилитации и абилитации детей-инвалидов: региональный опыт	283
<i>Лазукина Е.Е., Степанова Н.А.</i> Точность координации движений как показатель психомоторного развития у младших школьников с умственной отсталостью.....	285
<i>Марченкова Е.В., Баблумова М.Е.</i> Основные направления логопедической работы по формированию лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	287
<i>Махмудова М.С.</i> Ранняя логопедическая помощь детям с ОВЗ посредством реализации инклюзивной образовательной программы	289
<i>Петрова Д.П., Степанова Н.А.</i> Альтернативная коммуникация как средство общения подростков с аутизмом.....	291
<i>Пряхина А.Ю., Манохина Н.Д.</i> Чувство ритма в музыкальной терапии как средство профилактики психосоматических заболеваний в дошкольном учреждении	294
<i>Рязанцева Д.В.</i> Направления и содержание деятельности по развитию психологической готовности студентов с умственной отсталостью к самостоятельной жизни	296
<i>Сычева И.С.</i> Формирование навыков общения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством конструирования.....	299
<i>Тивикова А.Б.</i> Мероприятия по развитию мотивации к школьному обучению у младших школьников с задержкой психического развития	301

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ИХ СЕМЕЙ

Волкова Людмила Станиславовна
магистрант

Научный руководитель

Санникова Лилия Наилевна

канд. пед. наук, преподаватель

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

DOI 10.31483/r-110825

РОДИТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье представлена характеристика родительского потенциала. Автором определяются ресурсы семьи, на которые может опереться специалист при работе с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение семьи, коррекционно-педагогическая деятельность.

В свете современных реалий, когда именно родители являются, в соответствии с федеральным законом №273-ФЗ «Об образовании» главными и основными воспитателями, перед дошкольным образовательным учреждением особенно остро встает вопрос о взаимодействии с семьей, а также о повышении эффективности таких связей для наилучшего развития ребенка.

Авторы и исследователи отмечают, что семья выступает как ближайшее окружение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), обеспечивая потребности и создавая условия для первичной социализации, являясь фактором его социальной интеграции определяя его психофизический и социальный статус в будущем, а также индивидуальный уровень реабилитационного и интеграционного потенциала.

Многие ученые, такие как В.Г. Белинский И.И. Бецкий, А.И. Герцен, Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский и другие – в их трудах были рассмотрены функции семьи, определена роль родителей в воспитании ребенка, изучены детско-родительские, определены стили и стратегии семейного воспитания. Семью ребенка с ОВЗ изучали такие авторы, как В.А. Вишневецкий, Г.А. Волкова, А.Н. Елизаров, Г.А. Мишина, Л.И. Солнцева и другие.

Основными проблемами семей с ребенком с ОВЗ, как отмечают многие авторы, являются:

– недостаточная компетентность родителей, недостаточный уровень знаний;

– неприятие или недооценка проблем ребенка;

– замкнутость семьи от общества;

– внутрисемейные проблемы (несовпадение взглядов на воспитание ребенка, материальное состояние, ухудшение состояние здоровья).

Родители нуждаются в информации об особенностях развития, воспитания, обучения детей с ОВЗ, в том числе при помощи проведения консультаций разнообразных специалистов, а также оказания таким семьям психологической помощи. Также часто родители нуждаются в консультационной помощи по вопросам устройства ребенка в группу коррекционной направленности, а также по иным вопросам, связанным с воспитанием ребенка с ОВЗ [1].

Очень важная задача, встающая перед педагогами и специалистами – это донести до родителей, что необходимо сравнивать развитие ребенка не с общепринятыми нормами, а с прогрессом относительно самого себя, при этом обращать внимание на уровень речевого развития и на особенности физического развития.

Не менее важен вопрос о расширении кругозора ребенка, пополнение словарного запаса, привитии навыков социально приемлемого поведения, в том числе в детском коллективе, развитии коммуникативных способностей ребенка.

Особую значимым становится вопрос о выборе образовательного маршрута, причем как на уровне дошкольного образования, так и школьного.

Главная функция семьи – воспитательная, благодаря которой происходит социализация ребенка [5]. Семья влияет на процесс социализации намного сильнее, чем другие социальные институты, такие, как СМИ, друзья, окружение, образовательное учреждение, учреждение дополнительного образования и т. д.

Успешность реализации воспитательной функции семьи напрямую зависит от воспитательного потенциала. Как указывает Р.В. Овчарова, воспитательный потенциал семьи можно определить, как способность семьи реализовать функции воспитания, развития и социализации ребенка [4].

Группы семей, воспитывающих детей с ОВЗ, как отмечает А.М. Дохолян, по уровню педагогической компетенции можно разделить на следующие группы:

Первая группа – семьи с высоким уровнем воспитательных возможностей. Это педагогически развитые семьи с позитивным и стабильным укладом и высоким уровнем психолого-педагогической культуры. Родители из этой группы занимают позицию партнера во взаимодействии со специалистами.

Во вторую группу входят семьи со средним уровнем воспитательных возможностей из-за недостаточного уровня педагогической компетенции. Уклад семьи часто противоречивый. Атмосфера в семье в целом позитивная, но часто возникают конфликты. У родителей есть некоторые педагогические знания, но они отрывочные, не систематизированы, и зачастую носят теоретический характер и не применяются на практике.

В третью группу входят педагогически некомпетентные семьи с низким уровнем воспитательных возможностей. Уклад семьи неустойчивый, неблагоприятный. Уровень педагогической культуры низкий. Цели и задачи воспитательного процесса часто могут меняться, при этом родители не представляют способы их достижения. У родителей неадекватные ожидания от приложенных ими усилий, завышенные требования к дошкольному учреждению. При этом желания и переживания ребенка игнорируются [1].

Можно выделить 5 областей основных компетенций родителей детей с ОВЗ [1].

Понимание ребенка и его потребностей:

- способность обеспечить безопасные условия для развития;
- понимание и учет возрастных особенностей ребенка и его потребностей;
- умение понимать и принимать чувства ребенка, поддерживать его;
- понимание причин задержки развития ребенка, принятие особенностей ребенка;
- понимание причин неадекватного поведения ребенка и умение им управлять.

Понимание особенностей семьи:

- осознание необходимости и неизбежности изменений жизни семьи после появления ребенка с ОВЗ;
- понимание потенциала и проблемных зон семьи, реализации возможностей семьи;
- способность обеспечить безопасность ребенка и членов семьи;
- умение взаимодействовать между членами семьи по вопросам воспитания и обучения ребенка с ОВЗ.

Понимание родителей своих возможностей и особенностей:

- осознание своих воспитательных возможностей, готовность их развивать;
- умение отказаться от стереотипов;
- умение уважать особенности людей, принимать их любых;
- умение определять приоритетные методы и приемы воспитания;
- умение контролировать свои чувства и эмоции;
- умение соблюдать конфиденциальность;
- способность к обучению и самореализации.

Умение строить взаимоотношения с окружением:

- умение рассказать о ребенке;
- умение отстоять интересы ребенка;
- умение наладить социальные связи, научить этому ребенка с ОВЗ;
- вовлечение ребенка в социальное окружение ребенка.

Умение строить партнерские отношения с педагогами и специалистами:

- осознание прав и обязанностей семей с ребенком с ОВЗ;
- умение строить партнерские отношения;
- готовность просить и принимать помощь;
- осознание своей родительской роли в жизни ребенка;
- осознание, что избежать конфликтов невозможно, научиться эти конфликты решать, по возможности предотвращать.

Можно выделить следующие ресурсы, которые помогают родителям детей с ОВЗ раскрыть и реализовать свой потенциал.

1. Семья. Если семья крепкая и сплотилась в сложный период, то родители являются поддержкой друг для друга. Если при этом есть еще и поддержка других родственников (бабушек, дедушек и так далее), то это может очень сильно помочь родителям и поддержать их;

2. Интернет – прекрасное средство для быстрого получения информации в отношении ребенка, для общения с другими родителями, дети которых имеют схожее нарушение, для повышения своей компетентности;

3. Специализированные группы поддержки, участие в которых родители могут пообщаться друг с другом, но и получить всю необходимую информацию от различных специалистов (психологов, логопедов, дефектологов, иногда и врачей), а также получить психологическую помощь;

4. Вера, религия. Многие родители отмечали, что именно обращение к Богу, вере помогло им пережить сложный период жизни;

5. Перемена обстановки. Кратковременная передышка, во время которой родители могут расслабиться или переключиться с проблем ребенка на свои дела, часто необходима для успешного преодоления трудностей.

Специалистам при работе с семьей с ребенком с ОВЗ необходимо учитывать родительские установки, характерные для родителей детей с ОВЗ [3]. Понятие «родительские установки» включает в себя включает в себя такие понятия, как личностные ценности, восприятие ребенка родителями, представления и ожидания, связанные с ребенком, то есть это оценка возможностей ребенка, его знаний и представлений, социализации, о роли родителей в жизни ребенка, о способах регуляции его поведения.

Специфика родительских установок и родительского отношения к детям с ОВЗ заключается в следующем:

1) ограждение детей от трудностей и сложностей, непонимание того, что это является одной из причин раздражительности родителей;

2) невосприятие ребенка, особенно с интеллектуальной недостаточностью, как равноправного партнера, как самостоятельного и активного ребенка;

3) жертвенность родителей, особенно матери.

Качество выполнения семьей новых функций, связанных с особенностями развития ребенка, определяется потенциалом семьи, который является противовесом негативным факторам, с которыми семья столкнулась в связи с ограниченными возможностями здоровья.

С.В. Калинина и А.А. Моисеева используют ресурсный подход для развития личностных и средовых ресурсов семьи, то есть делают акцент не только на реабилитацию ребенка. Ресурс – это все, что используется для целенаправленной деятельности, а также сама деятельность, способы деятельности и ее предметы, которые осваиваются в деятельности посредством взаимодействия ее субъектов. С помощью ресурсом можно достичь поставленную цель и удовлетворить человеческие потребности [2].

Ресурсы семьи или семейные ресурсы – это материальные, производственные, ценностные и иные ресурсы, связанные с удовлетворением потребностей семьи достижение ею поставленных целей, разрешение возникающих проблем, которые понимаются как условие жизнеспособности семьи. В ресурсы семьи входят взаимоотношения, устойчивость семейной среды и непротиворечащие друг другу методы воспитания [3].

Ресурсы семьи и возможность их увеличения зависят от модели семьи, морально-психологического климата, ценностных ориентаций, характера эмоциональных связей между ее членами, образа жизни, ее уклада.

Таким образом, очень важно специалистам дошкольного образовательного учреждения использовать весь имеющийся потенциал семьи. Для этого необходимо прежде всего определить ресурсы семьи, родительские установки и уже исходя из этого определить меры поддержки, помощи и методы работы с семьей.

Список литературы

1. Дохоян А.М. Технологии сопровождения детей с ОВЗ и их семей в условиях инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие / А.М. Дохоян. – Армавир: АГПА, 2022. – 163 с.
2. Калинина С.В. Повышение реабилитационного потенциала семьи, имеющей детей с ограниченными возможностями здоровья, на основе ресурсного подхода / С.В. Калинина, А.А. Моисеева // Вестник НовГУ. – 2016. – №5 (96).
3. Нестерова А.А. Семейные ресурсы как условие жизнеспособности семьи в кризисных ситуациях / А.А. Нестерова // Развитие личности. – 2016. – №1. EDN VUDENX
4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 317 с. ISBN 5-89939-101-4. EDN QXGIUL
5. Шилев И.Ю. Фамилистика (психология и педагогика семьи): практикум / И. Ю. Шилев; М-во общ. и проф. образования. Правительство Ленинград. обл., Ленингр. гос. обл. ун-т, Фак. педагогики и психологии, каф. практ. психологии. – СПб.: Петрополис, 2000. – 415 с. ISBN 5-86708-134-6

Глазунова Ирина Евгеньевна

магистр, учитель

МБОУ «Лицей №76 им. В.Н. Полякова»

г. Тольятти, Самарская область

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация: в статье рассмотрено понятие психолого-педагогического сопровождения, приемы работы по сопровождению лиц с особыми образовательными потребностями и их семей в современной школе.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, принципы, задачи.

Вспомните замечательный мультфильм про ежика с мягкими иголками «Ежик должен быть колючим?» [1]. Суть его в том, что по совету вороны – всезнайки родители ежика прибегают к различным ухищрениям, чтобы сделать иголки колючими и крепкими, но мягкость и душевная наивность идут у ежика изнутри, и он никак не хочет становиться колючим. Вопрос – почему родители поддались на уговоры вороны и пытались переделать природу своего сына?

Миллионы лет эволюции и естественного отбора заложили в человеческую природу невольное отторжение, боязнь из-за незнания, просто страх перед непохожими качествами или отличиями других людей. Как хищники игнорируют больную добычу, так и человек, сам того не понимая, пытается дистанцироваться от непохожего на себя внешне и внутренне человека или индивида. К сожалению, политика Советского Союза тоже была против категории людей с ограниченными возможностями здоровья, поэтому молодым родителям, столкнувшимся с подобной проблемой, предлагали простое решение – отказаться от «неудобного» ребенка, оставить его в детском доме или определить в специальный интернат. И не просто предлагали, а даже давили и навязывали бумагу о неразглашении. Мало, кто отважился пойти против системы, а если и были такие, то они испытывали многочисленные трудности. Первая и самая главная трудность – это незнание. Люди оказывались просто неподготовленными в определенных вопросах поведения своего собственного и по отношению к такому ребенку, мероприятиям и действий по реабилитационным и коррекционным программам. Незнание влекло за собой бессилие и психологическую опустошенность – семья оставалась один на один со своей проблемой. Советский взгляд на данный вопрос ярко отразился в менталитете наших соотечественников. Многие семьи, столкнувшиеся с воспитанием детей с ОВЗ, старались переехать на другое место жительства, соблюдать дистанцию с соседями и окружением, минимизировать выходы с такими детьми из дома. Семья несла на себе тяжелую ношу непонятной вины перед обществом и друг перед другом. Отсутствие четких регуляторных функций со стороны государства в области медицины и образования порождали дополнительные проблемы. В последние десятилетия здоровье детей резко ухудшается, увеличивается количество официально поставленных диагнозов в категории ограниченные возможности здоровья. Естественно, назрела необходимость законодательного регулирования прав данной категории в областях медицины и образования. Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2024 г.) гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, школьного, дополнительного и среднего профессионального образования детей. Закон подробно прописывает, каким образом должно быть организовано обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Государство обязуется обеспечить бесплатным качественным образованием детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детей-инвалидов на всех уровнях образования [2] Каждый имеет право на доступное образование, но что происходит на практике?! Многие родители опасаются оставлять ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении, имея на это веские причины. Отсутствие адаптивных и воспитательных программ для всех участников учебного процесса, а также длительного опыта организации такого процесса обучения негативно сказываются и на самом процессе. Многие родители детей «норма» высказываются против обучения своих детей в одной группе, классе с детьми, относящимися к категории ОВЗ, требуют создания для них отдельных групп и классов обучения. Родители и дети оказываются под давлением и иногда оказываются вынуждены перейти на домашнее обучение. Для успешной организации учебного процесса в учреждении нужна систематическая работа педагогов, педагогов – психологов совместно с родителями и детьми групп с ОВЗ и групп «норма». Иными словами, необходимо психолого-педагогическое сопровождение всего образовательного процесса.

Понятие «сопровождение» можно рассматривать с разных точек зрения. Нас интересует психолого-педагогическое сопровождение процесса образования лиц с особыми образовательными потребностями и их семей. Сопровождение как деятельность психолога рассматривалось в

работах Р.В. Овчаровой [3], И. Розман, Г. Бадиер и др. Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына [4] под сопровождением понимают деятельность, обеспечивающую помощь в ситуации жизненного выбора, вхождения в «зону развития». Л.В. Федина [5] определяет следующие задачи психолого-педагогического сопровождения:

– предупреждение возникновения проблем развития ребенка (ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии);

– помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: обеспечение готовности к школе, учебные трудности, проблемы с выбором образовательного маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями;

– психологическое обеспечение воспитательно – образовательных программ, создание условий для реализации образовательной среды школы;

– развитие психолого-педагогической компетентности родителей, педагогов, их просвещение и консультирование по вопросам психолого-педагогических особенностей обучения, воспитания и развития учащихся в зависимости от пола и возраста;

– создание условий для равных возможностей в обучении обучающимся, имеющим различный характер образовательных потребностей: учет особенностей переработки и восприятия информации у детей с ограниченными возможностями здоровья, учащихся, имеющих различные заболевания и диагнозы, а также детей из семей мигрантов.

Эффективность образовательного процесса зависит в том числе и от того, как реализуются принципы психолого-педагогического сопровождения, то есть основные положения, которыми необходимо руководствоваться субъектам психолого-педагогического сопровождения.

Л.В. Байбородова [6] определила следующие принципы психолого-педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающегося:

– принцип опоры на обученность и обучаемость ребенка;

– принцип учета и соблюдения личных образовательных и профессиональных интересов и планов учащегося;

– принцип гибкости и вариативности индивидуальной образовательной деятельности;

– принцип обеспечения субъектной позиции ученика;

– принцип оптимистической стратегии (М.И. Рожков);

– принцип непрерывности, системности и преемственности сопровождения;

– принцип взаимодействия всех субъектов психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

О.С. Попова [7] в качестве направлений (видов) психолого- педагогического сопровождения выделяет:

– профилактику; диагностику (скрининг);

– консультирование;

– развивающую работу;

– коррекционную работу;

– психолого-педагогическое просвещение и образование;

– формирование психологической культуры;

– развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей;

– экспертизу (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений.)

Для создания комфортной атмосферы для всех обучающихся нашего класса мы используем следующие приемы.

1. «Сочинение о друге». Ребята пишут сочинение о своем однокласснике, перечисляя его только позитивные черты характера, увлечения, но не называя его имени. Другие должны понять, о ком идет речь. Обычно в начале первого и второго классов родители помогают учащимся в написании. К 3-му классу данная работа ведется ребятами самостоятельно. Сам процесс очень увлекает не только учащихся, но и их родителей. Они узнают много нового о своих детях.

2. «Клубок». Занятие проходит в неформальной обстановке. Все учащиеся встают в круг. Ведущий передает кому- либо клубок и описывает только положительные качества этого человека, которые в нем ему нравятся. И так происходит передача клубка, пока не произойдет охват всех участников и будет сплетена «большая сеть семьи нашего класса».

3. Просмотр и обсуждение роликов, мультфильмов, близких теме [8]

4. Тематические вечера с участием родителей (прочтение книг, мастер-классы)

Процесс создания благоприятной обстановки для всех участников образовательного процесса – длительный этап. Систематическая работа в этом направлении помогает всем найти необходимый компромисс.

Список литературы

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/video/preview/12204225324085168200> (дата обращения: 15.04.2024).
2. Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob/glava-11/statia-79/?ysclid=lv15m0vsz1156055063> (дата обращения: 15.04.2024).
3. Овчарова А.П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста как педагогическая категория» / А.П. Овчарова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 3. №4. – С. 70–78. EDN RFUQYR
4. Воронцова А.В. Подходы к пониманию педагогического сопровождения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации / А.В. Воронцова, А.Г. Самохвалова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-ponimaniyu-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-strategii-razvitiya-vospitaniya-v-rossiyskoy-federatsii?ysclid=lv170vuxgz708333936> (дата обращения: 15.04.2024).
5. Федина, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение начального образования: учебное пособие для вузов / Л.В. Федина. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2020. – 131 с. EDN IVEMRI
6. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей: учебник для вузов / Л.В. Байбородова [и др.]; отв. ред. Л.В. Байбородова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 363 с. EDN CVZSMW
7. Попова О.С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования: монография / О.С. Попова. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – 284 с.
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/video/preview/7802663358258980589> (дата обращения: 15.04.2024).

Городскова Марина Евгеньевна
студентка

Баблумова Марина Евгеньевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-110624

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности формирования функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Определены направления и содержание коррекционно-логопедической работы, методы формирования функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.*

***Ключевые слова:** дошкольники, тяжелые нарушения речи, функциональный базис чтения.*

Особенности формирования функционального базиса чтения у дошкольников представлены в исследованиях Т.Ю. Бардышевой, Н.С. Жуковой, А.Н. Корнева, А.В. Лагутиной, Г.В. Чиркиной и других. В их трудах рассмотрены сущность, содержание понятия, основные направления, задачи, методические аспекты становления и развития функционального базиса чтения (А.Н. Корнев, Г.В. Чиркина, А.В. Лагутина).

Функциональный базис чтения представляет собой определенный уровень развития речевых и неречевых функций, обеспечивающих готовность дошкольников к овладению навыками и приемами чтения.

Для его формирования, согласно А.Н. Корневу, на этапе дошкольного детства значимыми являются следующие речевые и неречевые предпосылки: звукопроизношение, фонематические процессы (восприятие, слух, умение дифференцировать фонемы, звуко-слоговая структура слова, навыки звукового анализа и синтеза, пространственные представления, умение ориентироваться на ограниченной плоскости [3, с. 172–173]).

Тяжелое нарушение речи (далее ТНР) представляет собой нарушение речи у детей с нормальным слухом и интеллектом, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы,

относящихся к ее звуковой и к смысловой стороне. Недоразвитие речи у детей с ТНР носит системный характер. Дошкольникам с ТНР необходима логопедическая и коррекционная помощь и поддержка со стороны педагогов и родителей.

Многие авторы отмечают, что у детей с ТНР ограничены возможности овладения языковыми средствами. Наряду с недостаточным овладением звуковым составом слова, нарушениями процессов восприятия фонем, их дифференциации, неполноценностью звукового анализа и синтеза, нарушается умение отбирать фонемы, звуко-слоговая структура.

По данным Н.С. Четверушкиной, нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов, многосложные слова редуцируются. Правильно повторяя вслед за логопедом слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов [9].

Н.В. Нищева указывает, что анализ звукового состава слова для детей с ТНР с низким уровнем фонематического восприятия и нарушенным звукопроизношением является затруднительным и без специального обучения не развивается [6].

В связи с тем, что у дошкольников с ТНР оказываются нарушенными звукопроизношение, процессы восприятия звуков речи, звуко-слоговая структура, несформированными навыки звукового анализа и синтеза, задержности в ориентировании в пространстве, на листе бумаги, в звуковом контуре слова, – все это задерживает становление и формирование функционального базиса чтения у детей и его компонентов.

Исходя из описанных выше особенностей развития речевых и неречевых функций у детей с ТНР, логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с ТНР обладает рядом особенностей. К особенностям формирования функционального базиса чтений можно отнести комплексный характер, включающий развитие речевых и неречевых функций, последовательную этапность и системность логопедической работы, которая строится на специальных принципах логопедии: комплексности, системности, учета симптоматики, механизмов и структуры нарушений, индивидуального и личностно-ориентированного подхода с учетом возможностей и способностей.

Формирование функционального базиса чтения у дошкольников предполагает овладение умениями дифференцировать фонемы, различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, воспринимать и различать звуки речи, осуществлять операции звукового анализа и синтеза, воспринимать и определять звуковой состав слова, ориентироваться в нем, делить слова на слоги, правильно воспроизводить слоги и слова из отдельных фонем и звукокомплексов с сохранением звукового контура. Также важным является умение ориентироваться на листе бумаги, целостно и по порядку воспринимать слова.

Развитие фонематического восприятия – база для формирования правильного звукопроизношения, звуко-слоговой структуры, навыков звукового-анализа и синтеза, способствующая овладению предпосылками чтения. Логопедическая работа носит последовательный характер и представлена играми и упражнениями по развитию у детей умений воспринимать сначала неречевые звуки, затем речевые, различать сочетания звуков, слоги, слова, близкие по звуковому наполнению [8].

Для развития правильного звукопроизношения применяются игры и упражнения, способствующие формированию умений воспринимать и дифференцировать звуки, правильно их произносить (изолированно, в слогах, словах, предложениях), дифференцировать в речи смешиваемые звуки.

Для устранения нарушений, формирования правильной звуко-слоговой структуры проводятся игры и упражнения по формированию умений правильно произносить слова разной слоговой сложности, разным строением и звуковым наполнением: односложные, двухсложные, трехсложные, многосложные, сначала простой слоговой структуры с открытыми слогами, затем более сложной – с закрытыми слогами и со стечениями согласных. Примеры игр можно найти в пособиях Н.С. Четверушкиной [9].

Логопедическая работа по развитию элементарных навыков звукового анализа и синтеза с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР осуществляется посредством игр и упражнений по формированию умений определять положение звука в слове, делить слова на слоги, называть слова на заданный звук, определять порядок звуков в словах, положение звука в слове, образовывать слоги и слова, путем слияния звуков, слогов, добавлением недостающих слогов (Т.Ю. Бардышева, Е.Н. Моносова) [1].

Эффективность представленного комплекса игр и упражнений достигается их систематическим применением на логопедических занятиях, на каждом занятии, что позволяет более успешно выполнять основные коррекционно-образовательные задачи по формированию у детей старшего дошкольного возраста с ТНР функционального базиса чтения.

Список литературы

1. Бардышева Т.Ю. Конспекты логопедических занятий в детском саду для детей 5–6 лет с ОНР / Т.Ю. Бардышева, Е.Н. Моносова. – М.: Скрипторий, 2022. – 280 с.

Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса образования лиц с особыми образовательными потребностями и их семей

2. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия / Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2022. – 288 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/39xheN> (дата обращения: 20.02.2024).
4. Лагутина А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Лагутина. – М., 2007. – 26 с. – EDN NIORMF
5. Миронова К.А. Методы и приемы работы по развитию функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / К.А. Миронова // Студенческий форум. – 2022. – №4. – С. 21–22.
6. Нищева Н.В. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у дошкольников / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2021. – 48 с.
7. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0308/> (дата обращения: 20.02.2024).
8. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Феникс, 2021. – 54 с.
9. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова. Системный метод устранения нарушений / Н.С. Четверушкина. – М.: Национальный книжный центр, 2022. – 188 с.

Елецкая Елена Вячеславовна
учитель-логопед

Бехтер Елена Юрьевна
учитель-дефектолог

Попова Татьяна Анатольевна
педагог-психолог

Центральная (областная) психолого-медико-педагогическая комиссия
ГОУ ТО «Тульский областной центр образования»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: в статье описаны теоретические и методологические аспекты процесса психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного учреждения. Приведены статистические данные о детях с РАС. Перечислены направления, задачи и этапы психолого-педагогического сопровождения детей с РАС. Уточнена роль родителей детей с РАС в психолого-педагогическом сопровождении.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, образовательная программа, адаптация, образовательные условия.

Для современной, реформированной системы образования, в настоящее время, приоритетной задачей на уровне государства выступает полноценное включение в образовательное пространство и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) всех нозологий, образование которых определяется Федеральным государственным стандартом, в котором особое внимание устремлено на неоднородность группы детей различной нозологии. Образовательные программы по ФГОС предполагают вариативность содержания и многообразие видов необходимой им психолого-педагогической помощи.

Актуальность выбранной темы обусловлена отсутствием целостного концептуального подхода к психолого-педагогическому сопровождению в условиях образовательной организации по причине неоднородности развития детей с РАС и недостаточной разработки проблемы оказания им специальной помощи [3].

В настоящее время наблюдается рост детей с РАС во всех странах, что также доказывает актуальность рассматриваемой проблемы в области специальной психологии. В качестве обоснования приведем статистические данные о детях с РАС, прошедших обследование в Ц(о)ПМПК за последние 5 лет (таблица 1).

Таблица 1

Годы	Всего обследовано	Дети с РАС	% от общего кол-ва	Из них дошкольников	% от кол-ва детей с РАС	Из них школьников	% от кол-ва детей с РАС	Тьютерское сопровождение дошкольников	Тьютерское сопровождение школьников
2023	1087	46	4	14	30	32	70	1	9
2022	964	56	6	8	14	48	86	3	5
2021	948	34	4	9	26	25	74	-	6
2020	749	30	4	5	17	25	83	-	4
2019	1034	24	2	1	4	23	96	-	-

Как видно из таблицы, за последние 5 лет количество детей с РАС, прошедших обследование на Ц(о)ПМПК в процентном составе, практически не меняется. Если рассматривать количественный состав, то детей данной категории было выявлено больше. Это связано с тем, что родители стали более осведомленными о различной помощи детям с РАС и возможностью их обучения. Еще одна причина – это открытие групп и классов в образовательных учреждениях для детей с РАС. Также большую роль играет просветительская деятельность комиссии.

В современной международной научной литературе расстройства аутистического спектра часто обозначают, как аутизм.

На данный момент существует большое количество исследований, посвященных попыткам раскрыть суть расстройства аутистического спектра (РАС). В результате которых, были обнаружены психологические, неврологические, нейрофизиологические, биохимические, иммунные и генетические механизмы развития аутизма. Стоит отметить, что расстройства аутистического спектра характеризуются недостаточностью социализации, коммуникационными трудностями, нарушениями социоэмоциональной взаимности, речевым и интеллектуальным дефектом, стереотипиями в поведении. Дети с РАС испытывают социальную отчужденность, особенно реагируют на сенсорные стимулы, а также, им трудно выражать просьбы вербально.

Современные исследователи указывают на большой разрыв между теоретическими знаниями о РАС и практическими возможностями помощи этому контингенту детей. Также, они справедливо указывают на то, что разнообразие аутистического спектра требует уточнения, так как от этого во многом зависит прогноз психолого-педагогического сопровождения детей рассматриваемой нозологии.

Нами были проанализированы и систематизированы научные подходы к психолого-педагогическому сопровождению детей с РАС в России. В результате, были определены наиболее эффективные, валидные методики и технологии, которые можно включать в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с РАС. Мы рассмотрели региональный опыт РФ в решении вопроса психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, отобрав наиболее удачные программы и наработки отечественных специалистов. На основании этого, мы полагаем, что дети рассматриваемой категории нуждаются в комплексном, индивидуальном и личностно-ориентированном подходе к психолого-педагогическому сопровождению, которое предполагает адаптацию ребенка в окружающем мире и формирование предпосылок к обучению.

Нами были выделены приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС.

1. Создание специальных образовательных условий для получения образования детьми с РАС.
 2. Коррекция специфических нарушений и формирование жизненных компетенций у детей с РАС.
- Задачи психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС:

Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса образования лиц с особыми образовательными потребностями и их семей

- выявление индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей ребенка с РАС;
- определение и создание специальных условий, способствующих адаптации и социализации ребенка, освоению им образовательной программы, в соответствии с рекомендациями ПМПК;
- коррекция специфических нарушений;
- мониторинг динамики развития ребенка с РАС.

Основные этапы психолого-педагогического сопровождения:

- диагностический;
- адаптационный;
- активирующий;
- формирующий;
- корригирующий [2].

Особое внимание следует уделить этапу диагностического обследования ребенка с РАС. Диагностика должна быть последовательной, грамотной, комплексной и организованной. Обследование предполагает оценку уровня сформированности речевого, когнитивного, эмоционального и личностного развития. На этом базируется стратегия и содержание психолого-педагогического сопровождения ребёнка с РАС. Индивидуально подбираются коррекционные методики и технологии, грамотно сочетается психологическое, логопедическое и социальное сопровождение [1].

В процессе психолого-педагогического сопровождение особое внимание важно уделить согласованности действий специалистов образовательного учреждения и семьи обучающегося. Если коррекционная работа всех специалистов в образовательном пространстве будет вестись в соответствии с учебным планом и определенной стратегией, то она будет эффективной. Специалисты не дублируют, а дополняют друг друга, отрабатывая с ребёнком свои задачи. Немаловажно формировать у родителей адекватное восприятие своего ребенка, его особенного поведения.

Только правильное психолого-педагогическое сопровождение способствует повышению уровня социальной адаптации и овладению жизненными компетенциями.

Таким образом, мы считаем, что важно не только знать особенности аутистических проявлений, но и активно оказывать психолого-педагогическое сопровождение детям с РАС и их семьям.

Список литературы

1. Демьянчук Л.Н. Методические рекомендации по обеспечению комплексного сопровождения развития детей с расстройствами аутистического спектра в условиях непрерывного образования / Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук, Е.Э. Кац. – СПб., 2019.
2. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская. – М.: Теревинф, 2014. – 288 с.
3. Хоженоева А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с аутизмом в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе / А.Н. Хоженоева, В.Л. Цэдэшиева // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2021. – №2. – С. 71–75.

Жампеисова Марина Викторовна

магистрант
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область
учитель-дефектолог
КГУ «Специальный детский сад №61»
ОО по г. Усть-Каменогорску УО ВКО
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан
Научный руководитель

Кувшинова Ирина Александровна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗПР, В СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация: в статье описана модель комплексного сопровождения семьи, имеющей ребенка с задержкой психического развития, в специальном дошкольном учреждении, а также рекомендации

по совершенствованию системы сопровождения, с акцентуацией внимания на эффективности представленной модели. Автор предлагает рекомендации для усовершенствования и оптимизации действующей системы сопровождения, учитывая специфику потребностей детей с задержкой психического развития и их семей.

Ключевые слова: задержка психического развития, семья, сопровождение, специальное дошкольное образовательное учреждение.

Современные веяния в образовании и воспитании детей с задержкой психического развития (ЗПР) предполагают не только индивидуально-дифференцированный подход к обучению и коррекции детей [3, с. 294], но и активное включение семьи в образовательный процесс. Специальное дошкольное образовательное учреждение (СДОУ) реализует модель комплексного психолого-педагогического сопровождения, направленную на поддержку не только воспитанников с ЗПР, но и их семей. Она включает в себя три основных компонента: диагностический, коррекционно-развивающий и профилактический.

1. Диагностический компонент направлен на изучение особенностей развития каждого ребенка, выявление его потенциальных возможностей и проблем. Для этого используются различные методы: наблюдение, беседы, тестирование.

2. Коррекционно-развивающий компонент предполагает разработку и реализацию индивидуальных карт развития [2, с. 68], которые помогают детям преодолеть трудности в развитии, улучшить свои навыки и раскрыть способности.

3. Профилактический компонент направлен на предупреждение возможных проблем у детей с ЗПР и их семей. С этой целью проводятся разноплановые мероприятия для родителей: консультации, тренинги, семинары и т. д.

В рамках модели осуществляется тесное взаимодействие всех специалистов [4, с. 3–10] СДОУ: методистов, воспитателей, педагога-психолога, учителей-логопедов, учителей-дефектологов и медицинского работника. Всё это позволяет создать единую систему поддержки ребенка и его семьи. В результате реализации модели комплексного сопровождения семей с детьми с ЗПР мы сделали следующие выводы.

1. Проанализировав текущее состояние сопровождения семей, имеющих детей с ЗПР мы определили, что существующая практика сопровождения в основном удовлетворяет потребности семьи, но есть области, требующие дополнительного внимания и оптимизации данного процесса.

2. Выявив основные проблемы и потребности семьи, имеющей ребенка с ЗПР мы отметили, что большинство семей выделяют проблему нехватки времени и опыта для эффективного воспитания и обучения своего ребенка, а также стремление большинства родителей к более глубокому пониманию и поддержке со стороны СДОУ в плане коррекционно-педагогической работы.

3. Для оценки эффективности существующих методов сопровождения мы проводили анкетирование и наблюдение, результаты которых свидетельствуют о положительной оценке как родителями, так и педагогами существующих условий и качества взаимодействия в ДОО.

Нами были разработаны рекомендации для эффективной реализации модели комплексного сопровождения семей, имеющих детей с ЗПР в специальных образовательных учреждениях.

1. Индивидуальный подход к родителям и ребенку необходим, так как очень важно учитывать особенности каждой семьи и каждого ребенка с ЗПР и разрабатывать индивидуальные образовательные планы, учитывая специфику их потребностей.

2. Высокую эффективность имеет тесное сотрудничество педагогического коллектива с родителями воспитанников с ЗПР, что позволяет поддерживать постоянную коммуникацию с родителями, отслеживать динамику, а также устанавливать партнерские отношения, учитывая мнение родителя и опыт педагогов в вопросах воспитания и обучения детей.

3. Организация разноплановых мероприятий для родителей таких как родительские собрания в форме консультаций, конференций и т. д., практические мастер-классы, семинары по интересующим темам, связанные с особенностями коррекционной работы с детьми с ЗПР и психологической поддержкой семьи воспитывающей ребенка с ЗПР. Важно проводить обучающие мероприятия для родителей совместные с их детьми, направленные на развитие практических навыков в работе с детьми, так как это помогает увеличить эффективность коррекционной помощи ребенку и повысить заинтересованность в результате и общую вовлеченность родителей в коррекционный процесс.

4. Создание информационных стендов с полезной информацией для родителей, включающих в себя методические материалы, доступные советы по воспитанию и обучению детей с ЗПР, информацию о реабилитационных и развивающих центрах, о различных конкурсах и мероприятиях для детей с ЗПР, а также контактные данные специалистов, которые могут помочь семьям, способствует созданию ситуации, в которой родители более активно участвуют в коррекционно-образовательном процессе детей, а это также способствует более эффективному решению возникающих проблем.

5. Создание сообщества родителей, например в социальных сетях (Ватсап, Телеграмм и др.) для общения и взаимопомощи между семьями, имеющими детей с ЗПР. Также полезно организовывать встречи родителей в рамках выездных собраний для обмена опытом, поддержки и взаимопомощи при решении эмоциональных и психологических проблем, с которыми они могут столкнуться.

6. Очень важна открытость и прозрачность при осуществлении комплексного сопровождения, направленного на поддержку не только воспитанников с ЗПР, но и их семей. Объясняя родителям все этапы работы с их ребенком, результаты достигнутые в процессе коррекционно-развивающего обучения и воспитания и динамику (независимо от того положительная она или отрицательная), специалисты не только налаживают доверительные отношения с семьями, но и вовлекают их в процесс обучения и развития ребенка, делая их активными участниками образовательного процесса. Это позволяет родителям чувствовать себя более уверенно, что крайне важно для поддержки их положительного эмоционального настроения. Кроме того, прозрачность в общении помогает родителям понять, какие методы и приемы работы можно применить дома, чтобы закрепить коррекционное воздействие, инициированное в образовательной среде, что способствует полноценному осуществлению развития потенциала каждого ребенка.

7. Готовность к обратной связи также занимает важное место в осуществлении сопровождения семьи. Педагоги, предоставляя родителям возможность давать обратную связь о работе учреждения и комплексном сопровождении их семьи, способствуют улучшению качества образовательно-коррекционных стратегий, а также ориентируют весь образовательный процесс в соответствии с потребностями и ожиданиями семьи, имеющей ребенка с ЗПР. Это способствует повышению удовлетворенности услугами учреждения и формированию доверительных отношений между семьей и образовательным учреждением, где обе стороны видят себя соучастниками в процессе развития, обучения и коррекции ребенка с ЗПР. Также такой подход позволяет оперативно реагировать на возникающие в процессе коррекционного воздействия проблемные ситуации и находить эффективные способы их решения, потому что родители, зная своего ребенка лучше всех, могут предложить ценные идеи для устранения проблемы, которые специалисты могут успешно включить в коррекционный процесс.

Реализация модели комплексного психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с ЗПР, в СДОУ не только повышает уровень информированности и компетентности родителей [1, с. 13] и педагогов, но и способствует формированию благоприятной атмосферы для развития и обучения детей. Активное участие семей в образовательном процессе, регулярное взаимодействие с педагогами, а также внедрение индивидуального подхода в работу с каждым ребенком создают оптимальные условия для успешной социализации и комплексном развитии ребенка с ЗПР.

На основании проведенной работы и полученных результатов были разработаны следующие рекомендации для дальнейшего улучшения процесса комплексного психолого-педагогического сопровождения.

1. Продолжение обучения педагогов на профильных курсах повышения квалификации, практических семинарах, вебинарах и т. п. для повышения их компетенций в рамках работы с дошкольниками с ЗПР и их семьями, включая использование современных коррекционных технологий и методик обучения и воспитания.

2. Расширение программы мероприятий для семей и детей, включая организацию тематических мастер-классов, тренингов, и вовлечение родителей в активное участие в жизнь СДОУ.

3. Углубленная индивидуализация обучения и воспитания каждого ребенка, с учетом его личных интересов, способностей и потребностей, для максимально эффективной поддержки его развития и реализации коррекционно-развивающего направления сопровождения.

4. Разработка и реализация индивидуальных планов сопровождения для каждой семьи, с целью оптимизации взаимодействия между семьей и СДОУ, а также для обеспечения комплексной поддержки ребенка на протяжении всего обучения в специальном дошкольном учреждении.

5. Повышение информированности родителей о доступных ресурсах, методиках и технологиях обучения и развития детей с ЗПР, через регулярное проведение информационно-образовательных мероприятий.

Таким образом, в перспективе, для более эффективной реализации модели комплексного психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих ребенка с ЗПР, необходимо расширение методической базы, углубление сотрудничества с семьями детей с ЗПР и использование инновационных подходов и технологий в образовании.

Список литературы

1. Богданова В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития специалистами центра психолого-медико-социального сопровождения / В.Н. Богданова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – №91. – С. 10–13. – EDN JVZOUF

2. Инструктивно-методическое письмо по организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольных организациях и дошкольных классах школ, лицеев и гимназий Республики Казахстан в 2023–2024 учебном году: инструктивно-методическое письмо. – Астана, 2023. – 69 с.

3. Конева И. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития / И.А. Конева, Д.С. Бобкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61–4. – С. 294–297. – EDN YUKNVJ

4. Мухина С.Г. Коррекционно-развивающая программа для детей с ЗПР от 3 до 6 лет: методическое пособие / С.Г. Мухина. – Усть-Каменогорск, 2008. – 328 с.

Зинин Сергей Валерьевич

педагог-психолог, учитель-дефектолог

МКОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Нижнеудинск»

учитель-дефектолог

МКОУ «СОШ №25 г. Нижнеудинск»

г. Нижнеудинск, Иркутская область

АКТУАЛЬНОСТЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ПРИ ВОЗМОЖНЫХ ОСЛОЖНЕНИЯХ ПОСЛЕ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ COVID-19

Аннотация: в статье представлен опыт работы специалистов территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) МО «Нижнеудинский район», а также школьного психолого-педагогического консилиума МКОУ «СОШ №25 г. Нижнеудинск» по работе с обучающимися с минимальными слуховыми расстройствами и тугоухостью. На конкретных примерах продемонстрирована важность обязательного использования невербальных методов обследования в условиях распространения современной коронавирусной инфекции COVID-19.

Ключевые слова: ПМПК, сурдопедагогическое обследование, минимальные слуховые расстройства, тугоухость.

Имеющиеся наблюдения показывают, что у лиц, переживших COVID-19, имеется оториноларингологическая симптоматика – устойчивое снижение слуха и сенсоневральная тугоухость [1; 2]. В настоящее время статистика по распространенности заболевания среди несовершеннолетних детей только начинает обрабатываться. Однако уже имеются научные статьи, подчеркивающие, что COVID-19 влияет на состояние слуха даже у новорожденных [3]. Отдельные исследования установили, что у 31% детей, перенесших COVID-19, имеется риск развития кондуктивной тугоухости, так как у них перестают регистрироваться акустические рефлексы из-за нарушения подвижности барабанной перепонки и слуховых косточек [4].

У обучающихся с минимальными слуховыми расстройствами страдают все компоненты речи, в том числе, лексические, что существенно затрудняет понимание детьми обращенной речи [5], препятствует проведению психологического обследования вербальными методами.

Кроме этого, специалисты, проводящие психологическое обследование слабослышащих несовершеннолетних, могут столкнуться с таким явлением, как «разноплановое мышление», свойственное лицам с шизофреническим заболеванием, при котором нарушена целенаправленность мышления.

Рассмотрим соответствующие клинические случаи.

Клинический случай 1.

Психолог спрашивает у клиента, какие у него есть планы на свое ближайшее будущее?

Клиент отвечает: «Хочу пойти учиться на повара. Буду варить борщ. О, скоро же праздник масленицы, нужно обязательно положить в борщ – рыбу!».

В данном случае продемонстрировано нарушение целенаправленности мышления, при котором происходит соскальзывание с темы «масленицы» в другой предмет разговора.

Клинический случай 2.

Клиент по просьбе психолога делает ежедневные записи своих мыслей в тетрадь. В частности, пишет следующее: «Алеша Китаев 5 декабря родился 1982 год 41 год. Новогодняя елка упала в США. Байден был в шоке 3 декабря ураганный ветер повалил дерево в Хьюстоне. 2005 год я сильно люблю этот год 4 мая Зена королева воинов сериал» (пунктуация и орфография текста клиента сохранены).

Представленная запись демонстрирует, какие трудности испытывает больной, чтобы развить какую-либо тему для разговора.

Из приведенных клинических случаев очевидно следующее, конструктивный диалог по теме беседы развиваться между психологом и клиентом не может.

Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса образования лиц с особыми образовательными потребностями и их семей

Именно с похожим явлением и сталкиваются специалисты, когда проводят психологическую диагностику обучающимся, с ранее невыявленными нарушениями слуха. Однако механизм восприятия ребенка с темы беседы кроется не в том, как мыслит обучающийся, а в том, как он воспринимает обращенную речь. Нарушения фонетико-фонематического слуха у детей существенно влияют на восприятие высказываний учителей.

Например, вместо слова «пурга» ребенок может услышать слово «уха». Поэтому вместо того, чтобы поддержать разговор по теме признаков времен года, обучающийся подробно готов рассказывать про «удочки», «лодку», «море», «рыбалку». Или вместо слова «торговля» ребята могут услышать слово «морковка». Поэтому диалог в данном случае может пойти не по направлению профессиональной деятельности людей, а по обсуждению труда граждан в летний период на своем приусадебном участке.

В следующей таблице приведены примеры восприятия некоторых слов обучающимися в ходе речевой аудиометрии в рамках сурдопедагогического обследования, проводимого территориальной психолого-медико-педагогической комиссией МО «Нижнеудинский район», а также консультационным пунктом МКОУ «СОШ №25 г. Нижнеудинск» в период с 2022–2023 учебный год.

Таблица

Примеры восприятия слов обучающимися минимальными слуховыми расстройствами или тугоухостью

Слово, которое произносится специалистом	Варианты восприятия слов	Часто называемые слова обучающимися (количество человек)
Крупа	Куба, круба, кула, губка, труба	Губа (8)
Убор	Упоря, топор, колокол, футбол	Упор (6) Хор (3) Бор (3)
Укор	Уха, бор, хор, бугор, корм	Убор (7) Укол (4) Упор (3)
Жажда	Шашня, шашлык	Шашка (13)
Шить	Мышь, ушки, шаш, глушить	Жить (7)
Биться	Крупница, тигр	Пицца (8) Птица (2) Спица (2)
Тесть	Десть, двестя, кисть	Десять (6) Есть (3)

Таблица полностью демонстрирует актуальность рассматриваемой проблемы, ярко демонстрирует, как может измениться мышление ребенка в зависимости от того, как он воспринимает обращенную речь. Если бы обучающиеся писали бы диктант с соответствующими словами, то в подавляющем большинстве случаев была бы констатирована акустическая форма дисграфии, так как можно было бы усмотреть следующий характер основных «ошибок»: оглушения, озвончения согласных; замены букв и другие.

При этом поведению детей можно ошибочно приписать нарушение словесной регуляции практическими действиями, при которой поступки обучающихся не соответствуют требованиям взрослых. В свою очередь, специалисты, проводящие нейропсихологическое обследование, могут заподозрить у детей признаки нарушений в третьем функциональном блоке мозга – программирования и контроля, что также является не соответствующим действительности.

По совокупности выявленных специфических расстройств школьных навыков, только на основании вербальных методов обследования, можно ошибочно предположить, что у детей умственная отсталость. Чтобы избежать неправильного психологического заключения и ошибочного медицинского диагноза необходимо использовать невербальные методы обследования. Если у ребенка имеется умственная отсталость, как следствие раннего органического (диффузного) поражения центральной нервной системы, то с невербальными методами обследования обучающийся все равно не справится, коэффициент интеллекта будет низким, не превышать 80 единиц. В практике работы специалистов ТППК МО «Нижнеудинский район» широко используются следующие методы обследования:

- культурно-свободный тест интеллекта (CFTI) (компьютерный вариант);
- прогрессивные матрицы Равена;
- Кубики Коса (Kohs Block Design Test).

С 2022–2023 учебного года всем обучающимся перед коллегиальным заседанием ПМПК предоставляется возможность пройти полное сурдопедагогическое обследование. Это позволило уже

выявить 9 человек с нарушением слуха – нейросенсорной или кондуктивной тугоухостью; а также свыше 60 обучающихся, нуждающихся в помощи врача оториноларинголога, потому что имели различного рода нарушения органа слуха, существенно влияющего на формирование школьных навыков, восприятие обращенной речи. Качество обучаемости этих детей существенно улучшилось, потому что им вовремя были предоставлены следующие преимущественные права:

- на обучение за первой партой;
- на обязательное предоставление заданий в устном и письменном виде с последующей демонстрацией правильности выполнения учебных задач;
- на постоянное расширение, уточнение и коррекцию словарного запаса.

Также стоит отметить, что в ряде случаев удалось добиться нормализации поведения у школьников (часть слабослышающих учеников устраивали драки в школе, считая, что одноклассники их не справедливо обзывали, ругали, делали им различного рода нелицеприятные замечания, которых, естественно, не было).

Поэтому, если у специалистов школьного консилиума или психолого-медико-педагогической комиссии отсутствует возможность полноценно проводить сурдопедагогическую диагностику, то доминирующее использование методов невербального обследования является полностью обоснованными, целесообразным, соответствующим реалиям нашего времени, при котором отмечается нарушение слуха у людей после перенесенного заболевания COVID.

Список литературы

1. Асташенко С.В. Односторонняя внезапная сенсоневральная тугоухость при COVID-19. Клинические наблюдения и обзор литературы / С.В. Асташенко, С.М. Мегрелишвили, Я.Л. Щербакова // Российская оториноларингология. – 2021 г. – №5 (114). – С. 75–80.
2. Куниевский В.В. Влияние состава характеристических признаков на диагностику ухудшения слуха новорожденных в связи с перенесенным ковидом при нейросетевой кластеризации медицинских данных / В.В. Куниевский, С.П. Дударов, А.Г. Матроскин // Успехи в химии и химической технологии. – 2023. – Т. XXXVII. №4. – С. 148–151. EDN MVPWQE
3. Мегрелишвили С.М. Неврологические и оториноларингологические проявления при COVID-19 / С.М. Мегрелишвили, Я.Л. Щербакова, А.Д. Канина [и др.]. // Российская оториноларингология. – 2021. – №4 (113). – С. 72–78. DOI 10.18692/1810-4800-2021-4-72-78. EDN WRXRQT
4. Туфатулин Г.Ш. Состояние слуха у детей, перенесших новую коронавирусную инфекцию (COVID-19) / Г.Ш. Туфатулин, М.Ю. Бобошко, Е.С. Гарбарукз [и др.] // Вестник оториноларингологии. – 2021. – Т. 86. №5. – С. 28–34. DOI 10.17116/otorino20218605128. EDN WTSYWR
5. Черкасова Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): учебное пособие для студентов педагогических университетов по специальности «Дефектология» / Е.Л. Черкасова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

Исаева Влада Владиславовна

студентка

Научный руководитель

Шалагинова Ксения Сергеевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ, С ЦЕЛЬЮ ЕГО СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация: в статье освещаются вопросы психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, для полноценного развития личности ребенка. Показана ценность работы с родителями по вопросам воспитания ребенка и коррекции его нарушений. Акцентируется внимание на необходимость слаженной работы специалистов и семьи ребенка с ОВЗ с целью его успешной социализации. Выявлена роль психолого-педагогического сопровождения в преодолении проблем, возникающих у родителей в воспитании детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, социализация, семья, родители, ребенок с ОВЗ.

Семья для каждого ребенка является ключевым звеном в социализации. Родители учат своих детей социальным нормам, общественным правилам и стандартам для самостоятельной жизни в социуме. Что касается семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, для них эта задача становится одной из самых трудных. Ведь, помимо обучения общественным правилам, таких детей важно научить самостоятельности и уметь признавать свои недостатки. Стоит учитывать, что

физиологические проблемы таких детей мешают их нормальной социализации и превращаются в психологические проблемы самого ребенка и его семьи [1, с. 279].

Для более успешной социальной адаптации детей с ОВЗ используется психолого-педагогическое сопровождение. Главной его целью является создание наилучших условий развития ребенка, его воспитание, обучение и адаптация в социальном мире. Специалисты работают как с самим ребенком, имеющим особые потребности, так и с его родителями, консультируя их и решая ряд проблем, возникающих на протяжении всего процесса воспитания ребенка.

Работа с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, является одной из сложных и актуальных проблем современного общества. Она должна быть направлена на создание комфортной психологической атмосферы в семье для преодоления переживания детьми неполноценности, страхов, недовольства собой. С родителями нужно обсуждать психолого-педагогические приемы и технологии, направленные на повышение уверенности ребенка в своих силах и возможностях, поощрение и создание ситуаций, в которых ребенок имел бы возможность преодолеть робость и страх, а также методы устранения нежелательных форм поведения и выработки социально приемлемых навыков поведения [5, с. 15].

Потребность в оказании психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями развития, возникает из-за огромного числа разнообразных проблем, с которыми эти семьи сталкиваются повседневно. Это может быть непризнание родителями дефектов своего ребенка; конфликты между самими родителями, либо между родителями и ребенком; наличие в семье, помимо ребенка с ОВЗ, здоровых братьев или сестер; и, что не редко, уход одного из родителей из семьи, в частности отца, из-за чего вся ответственность возлагается на мать, которой сложно будет справиться без надлежащей помощи.

Создание благоприятной среды для ребенка в период его пребывания дома имеет важнейшее значение. Это требует от родителей понимания самой проблемы, готовности к сотрудничеству с специалистами, наличия у родителей определенного объема знаний, способствующих пониманию потребностей и возможностей ребенка, а также, что немаловажно, наличия обратной связи [6, с. 107].

Родители также должны владеть практическими умениями, позволяющими уважительно общаться с ребенком и правильно его воспитывать. Для устранения психологических проблем, возникающих у родителей вследствие их личных переживаний, связанных с нарушениями развития у их ребенка, семье необходима специальная помощь. Личностные особенности родителей, их отношение к ребенку с нарушенным индивидуальным развитием приобретают особое значение при выборе форм и методов воспитания для развития личности ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, позволяет оптимизировать проблемы личностного и межличностного характера, возникающие вследствие рождения в семье такого ребенка. Главной целью в этой работе является изменение самосознания родителей, то есть формирование у них позитивного восприятия личности ребенка с нарушениями развития. Такая позиция позволит родителю обрести новый жизненный смысл, создать гармонию во взаимоотношениях с ребенком, повысит собственную самооценку и оптимизирует самосознание и выбор модели поведения с ребенком, что в свою очередь будет благосклонно влиять на его социальную адаптацию [3, с. 29].

Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, имеет свои особые потребности, вследствие чего требуется вмешательство различных специалистов (клинических и специальных психологов, дефектологов, социальных работников, врачей-психиатров и др.). Так как на первый план выдвигается проблема обучения и адаптации детей с ОВЗ в социальный мир, психологические проблемы самих детей и тем более их семей отходят на второй план. Психолого-педагогическое сопровождение позволяет комплексно решать проблемы семьи, захватывая проработку оптимизации психологического состояния всех членов семьи и коррекцию нарушений ребенка, имеющего отклонения в развитии [2, с. 143].

Родителям оказывают помощь по выбору учебного заведения для их ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, готовности к социальному миру и материальных возможностей самой семьи. В зависимости от этих факторов, родителям могут предложить коррекционное учреждение, либо ресурсный класс в общеобразовательной школе, а также возможность обучения на дому с внедрением тьюторов. Либо же дают рекомендации по работе с ребенком в домашних условиях без вовлечения коррекционных педагогов, если того позволяет личностное развитие ребенка.

В рамках психолого-педагогического сопровождения важным является развитие семьи и формирование отношений между всеми ее членами. Важно обсуждать с родителями их опасения и проблемы, давая рекомендации по выбору определенных методов их разрешения. Ведь от принятого родителями решения напрямую зависит уровень включенности ребенка с ОВЗ в социум [4, с. 15].

В конечном итоге ребенок должен овладеть социальными навыками: поведением в обществе и нормам межличностных отношений. В этом ребенку может помочь прошлый опыт общения, то есть в условиях семейных взаимоотношений. Родителям детей с ОВЗ важно научить его вступать в

разговор, поддерживать социальный контакт и обходиться без агрессии. Все это может перениматься ребенком неосознанно, так как он наблюдает формы поведения дома на примере своих родителей и, вероятнее всего, будет использовать увиденную модель общения со сверстниками и взрослыми в процессе взаимодействия в школе и других местах.

Ребенок должен понимать, что не только он оценивает свои поступки и действия, но и окружающие его люди. Так как у ребенка с ОВЗ зачастую присутствует необъективная самооценка, эмоциональная незрелость и неустойчивость, а также несформированность волевого поведения и речевых навыков, это приводит к возникновению у таких детей эмоциональных нарушений, которые в свою очередь негативно сказываются на межличностном общении и самой социализации ребенка [3, с. 31].

Таким образом, сам факт наличия в семье ребёнка с ограниченными возможностями является существенной проблемой, нарушающей социальное и психологическое благополучие семьи. Это моральная травма и для родителей, и для самого ребёнка. Семья, в которой родился ребенок с тяжелыми нарушениями развития, постоянно находится в напряженных условиях. У родителей могут возникать эмоциональные расстройства, нежелание решать проблемы, депрессивные состояния, которые негативно сказываются на общении со своим ребенком. В дальнейшем это может только усугубить ситуацию, так как с ростом ребенка возникают новые потребности, новые проблемы, на решение которых у родителей должны быть силы, как физические, так и моральные [2, с. 144].

В психолого-педагогическом сопровождении не стоит исключать тот факт, что дети с ОВЗ очень часто рождаются в неблагополучных семьях. Таким образом, к проблемам насилия в семье, алкоголизма, наркомании добавляется ещё и проблема детской инвалидности. С другой стороны, проблема в виде ребёнка с ОВЗ, в свою очередь, часто провоцирует взрослых членов семьи на различные варианты девиантного поведения.

Сам факт существования ребенка с ОВЗ создает и для него, и для его семьи сложный комплекс психологических проблем, которые очень сложно решить без помощи специалиста. Анализируя проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ, можно сделать вывод о необходимости ранней интеграции детей с нарушениями в общество [4, с. 92].

Подводя итоги, следует сказать, что психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, должно быть комплексным и проводиться последовательно, начиная от диагностирования семьи, разработкой четких направлений работы и заканчивая использованием специальных методов и приемов оказания помощи родителям и их детям.

Работа всех специалистов должна быть слажена и благоприятно влиять на целостное развитие ребенка для его успешного вхождения в общество. Психолого-педагогическое сопровождение должно помогать с поддержанием нормального эмоционального климата всей семьи, ведь на такие семьи возлагается ряд сложнейших задач, которые никак не должны быть обделены вниманием [1, с. 278].

Список литературы

1. Буртонова И.Б. Теоретические основы процесса социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ / И.Б. Буртонова // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2011. – №5. – С. 278–285 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-protsesssa-sotsialno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detye-s-ovz> (дата обращения: 09.04.2024).
2. Гришина К.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях ДОУ / К.А. Гришина // Инновационная наука. – 2020. – №5. – С. 142–144. – EDN ARZHZO
3. Крюкова Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Крюкова // Вестник ФГБОУ ВО «УрГПУ». – Екатеринбург. 2019. – 139 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/13019/2/2019kryukova.pdf> (дата обращения: 08.04.2024).
4. Кузнецова Г.Н. Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия с семьями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций / Г.Н. Кузнецова, А.А. Толмачева, Н.А. Колесова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2020. – 153 с.
5. Сереней В.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ / В.В. Сереней // Интерактивная наука. – 2019. – №8 (42). – С. 14–16. – DOI 10.21661/r-497857. – EDN PAPPYU
6. Шац И.К. Психолого-педагогические аспекты сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / И.К. Шац // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2023. – №2. – С. 100–113. – DOI 10.35231/18186653_2023_2_100. – EDN EMFPSM

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДЕФОРМАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования возможностей диагностики и коррекции деформации детско-родительских отношений в приемной семье. Рассматривается сущность проблем в отношениях между приемными родителями и детьми и возможные негативные последствия их деформации. Приводится характеристика уровней детско-родительских отношений в приемной семье в соотношении с типами построения отношений с детьми. Раскрыты основные направления и технологические аспекты коррекционной работы.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, приемная семья, деформация, диагностика, коррекция.

Проблема формирования позитивных детско-родительских отношений в семьях, взявших на воспитание приемного ребенка, в настоящее время приобретает все большую актуальность в связи с ростом числа приемных семей.

От характера этих отношений зависит не только развитие личности ребенка, но и его дальнейшая судьба, поскольку отношения с кровными родителями имели для него отрицательное значение и оказали на него негативное воздействие. Детско-родительские отношения, выстраиваемые в приемной семье, могут стать в будущем моделью семьи приемного ребенка.

Возникающие в них проблемы, создавая кризисную ситуацию в приемной семье, осложняют ее жизнедеятельность и развитие ребенка. Социально-психолого-педагогическая коррекция предполагает рассмотрение детско-родительских отношений в качестве возможного фактора отклоняющегося поведения ребенка.

Такая работа должна рассматриваться как профессиональные услуги в конфликтах и в общении приемных родителей и ребенка между собой, с его кровными родственниками, сотрудниками школ, органов опеки, которая призвана помочь правильно построить взаимоотношения между приемными родителями и детьми.

Коррекция может осуществляться как в индивидуальной (работа с одной семьей), так и групповой (специальные занятия для нескольких семей) формах.

Очень часто забота о ребенке в приемной семье сводится к удовлетворению его основных физиологических потребностей – обеспечение одеждой, питанием, игрушками [3, с. 20].

Приемные родители не удовлетворяют в достаточной степени потребность ребенка в эмоциональном общении, ограничивая контакты с ним, что приводит к созданию для ребенка ситуации эмоциональной изоляции, которая уже имела место в его родной семье.

Большинство приемных родителей свою основную воспитательную задачу видят в том, чтобы добиться послушания, изменить приемного ребенка, искоренить его прошлый негативный опыт за счет поучений и нотаций. Такой суррогат воспитания приводит к тому, что ребенок вновь попадает в ситуацию, отрицательно сказывающуюся на формировании его личности.

Во многих приемных семьях детско-родительские отношения нельзя охарактеризовать как благоприятные. Большинство приемных детей не могут определить свое место в приемной семье, контакты с приемными родителями часто носят формальный характер, обусловленный использованием взрослыми неэффективных форм выстраивания отношений.

Нами были выделены и охарактеризованы уровни детско-родительских отношений в приемной семье, в основу которых были положены следующие критерии: взаимодействие в диаде «взрослый – ребенок», отношение приемного ребенка к приемному родителю, отношение приемного родителя к приемному ребенку [2, с. 14].

Оптимальный уровень характеризуется благоприятной эмоциональной атмосферой приемной семьи, где ребенок ощущает себя комфортно и спокойно. Родители воспринимают ребенка таким, какой он есть, предоставляя ему достаточную степень самостоятельности.

Нейтральный уровень определяется, если в результате действий родителей взаимоотношения с ними недостаточно комфортны для приемного ребенка, который часто испытывает чувство одиночества и чувствует себя чужим в приемной семье. Родители не проявляют заинтересованность мнением ребенка, совместная деятельность совершается под контролем взрослого, самостоятельность ребенку практически не предоставляется.

Этот уровень складывается там, где родители используют такие типы построения отношений с детьми, как «симбиоз» и «маленький неудачник».

Для отрицательного уровня характерны неудовлетворенность ребенка положением в приемной семье, проявление им прямой или латентной враждебности по отношению к приемным родителям, которые, в свою очередь, считают его плохим, неудачником, проявляют по отношению к ребенку раздражительность, злость, требуют полного подчинения.

Этот уровень характерен для семей, где приемные родители выстраивают свои отношения с ребенком по типам «авторитарной гиперсоциализации» и «отвержения».

Такое положение является фактором риска для возникновения девиантного поведения у ребенка и насилия в семье, что может привести к совершению как ребенком, так и приемными родителями уголовно наказуемых деяний.

Для профилактики таких негативных последствий необходима социально-психолого-педагогическая коррекция деформации детско-родительских отношений в приемной семье, основными направлениями которой должны быть установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества между родителями и детьми, достижение обеими сторонами понимания переживаний, состояния и интересов друг друга, формирование у них навыков адекватного и равноправного общения, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов.

Коррекция деформации детско-родительских отношений должна включать такие психотехнические приемы, как работа со сказкой, выполнение домашнего задания, парные упражнения на вербальное и невербальное общение, тактильный контакт.

Приоритет должен отдаваться многофункциональным техникам, направленным на формирование социальных навыков, установление взаимоотношений между родителем и ребенком и основанным на их совместной деятельности.

Необходимо сформировать у приемных родителей установку на принятие ребенка таким, какой он есть и повысить мотивацию на кооперацию с ним в различных видах деятельности.

В ходе коррекционной работы очень важно организовать обмен субъектными позициями в диаде «взрослый – ребенок» и на этой основе развивать эмпатию у членов приемной семьи.

Психолог и социальный педагог должны обеспечить родителям и детям получение обратной связи, обогащающей их представления друг от друга, организовать содержательную рефлексию при ретроспективной оценке событий из жизни семьи в двух аспектах – эмоционально-смысловом (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему, что оказалось самым важным для каждого участника события) и эмоционально- оценочном (оценка родителем и ребенком своего эмоционального состояния тогда и в момент обсуждения).

Особое внимание следует уделять снятию эмоционального напряжения у детей и родителей и созданию благоприятной атмосферы для обсуждения возникших между ними проблем.

Организованная таким образом социально-психолого-педагогическая коррекция деформации детско-родительских отношений в приемной семье как фактора отклоняющегося поведения ребенка, будет способствовать значительной положительной динамике качественных изменений их уровня.

Список литературы

1. Кокорева О.И. Оценка уровня родительско-детских отношений / О.И. Кокорева // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2018. – С. 19–21. – EDN VQTVXZ

2. Кокорева О.И. Роль медиации в социально-педагогической коррекции деформации детско-родительских отношений в приемной семье как фактора отклоняющегося поведения ребенка / О.И. Кокорева // Медиация как новая технология разрешения уголовно-правового конфликта с участием несовершеннолетнего: оценки эффективности и перспективы развития: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2020. – С. 13–17. – EDN OONEYD

3. Паркинсон Л. Семейная медиация / Л. Паркинсон. – М.: Межрегиональный центр управления и политического консультирования, 2010. – 400 с. EDN QXZHGН

СИМПТОМАТИКА ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается симптоматика дизорфографии, выделенная на основе диагностического исследования данного нарушения у младших школьников четвертых классов с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

Ключевые слова: дизорфография, орфографические навыки, общее недоразвитие речи, симптоматика дизорфографии.

Становление орфографически правильного письма начинается в начальной школе и продолжается на протяжении всех школьных лет. Орфографическая деятельность представляет из себя систему предвосхищающих (антиципирующих) операций и умений. Прежде чем обучающийся примет орфографически правильное решение, он должен выстроить алгоритм решения орфографической задачи, что подразумевает знание фонетики, морфологии, морфемике, словообразования и синтаксиса [3]. Общее недоразвитие речи (ОНР) предполагает, что у ребенка нарушена вся языковая система (лексика, грамматика) при сохранном интеллектуальном развитии и сохранном слухе. Несформированность речевых предпосылок негативно сказывается на усвоение орфографии. На современном этапе системное «языковое расстройство, которое проявляется в структуре общего недоразвития речи и характеризуется полиморфными нарушениями в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками, обусловленными несформированностью языковых обобщений» получило название дизорфография [1, с. 5].

Нами была разработана диагностическая программа с целью выявления дизорфографии, ее степени и симптоматики. В основе данной программы лежат методики диагностики дизорфографии О.И. Азовой, О.В. Елецкой,

Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой [2; 4–6]. В обследовании приняли участие 22 младших школьника четвертых классов, имеющие логопедическое заключение ОНР (III уровень речевого развития). Обучающиеся были разделены на экспериментальную группу (ЭГ) и контрольную группу (КГ) по 11 человек в каждой. Обследование включало в себя 9 направлений. Первое направление было направлено на выявление актуального уровня письма на материале слухового и словарного диктантов. Анализ результатов данного направления показал, что обучающиеся с ОНР допускают большое количество ошибок на орфограммы, подчиняющиеся традиционному и морфологическому принципу (155 ошибок в диктантах ЭГ и 117 ошибок в диктантах КГ. В среднем по 14 ошибок на каждого ребенка в ЭГ и по 10 ошибок на каждого ребенка в КГ). Наиболее частотная ошибка в слуховом диктанте относилась к орфограмме «Правописание проверяемых безударных гласных в корне слова». Ее совершали все дети экспериментальной группы (в среднем по 4 ошибки на человека) и контрольной группы (в среднем по 3 ошибки на человека) без исключений. На втором месте были ошибки на написание безударных окончаний имен существительных и имен прилагательных (в среднем по 3 ошибки на человека в ЭГ и по 2 ошибки на человека в КГ). На третьем месте – ошибки, связанные с написанием словарных слов (по одной ошибке на человека в ЭГ и в КГ).

Второе направление выявляло уровень знаний и понимание основных терминов. Обучающимся были предложены задания на деление слов по слогам, на определение гласных и согласных звуков и букв, ударения, задание на звукобуквенный анализ. Ответы показали, что младшие школьник с ОНР не владеют лингвистической терминологией, путают понятия звук и буква, не могут произвести звукобуквенный анализ. Связано это, как правило, с тем, что терминология носит абстрактный характер. Для ее понимания необходим высокий уровень вербально-логического мышления, которое у детей с ОНР сформировано недостаточно.

Третье направление было направлено на обследование морфологических знаний и включало в себя задания на соотнесение слов с частями речи, морфологический разбор имени существительного, имени прилагательного и местоимения, а также задания на обследование усвоения грамматического значения (конечная часть слова и суффикс) на примере имени существительного. Результаты обследования данного направления выявили незнание грамматической терминологии, неумение совершать морфологический разбор, трудности с пониманием псевдослов. Обучающиеся с ОНР не могли верно соотнести с частью речи слова с абстрактным значением, отглагольные существительные, существительные, которые имели дополнительное значение признака. Так, младшие школьники и в ЭГ и в КГ

относили слово «бег» к глаголу, слова «синева» и «грязнуля» к прилагательным. Чаще всего и обучающиеся ЭГ (6 детей) и обучающиеся КГ (7 детей) могли произвести морфологический разбор имени существительного. Большую трудность вызывало определение начальной формы слова, так как большинство (10 детей ЭГ и 10 детей КГ) не владело знанием, что такое начальная форма. При определении грамматического значения существительного по конечной части слова дети ЭГ и КГ допускали следующие ошибки: не ориентировались на то, что дана конечная часть слова и вставляли ее в начало или середину слова (например, подбирали слова «нота» для слова, заканчивающегося на ...но или слово «цена» для слова, заканчивающегося на ...це), подбирали слова в косвенном падеже (например, подбирали слово «крота» для конечной части ...та или «курице» для конечной части ...це). Это приводило к тому, что младшие школьники не верно определяли род имени существительного. Задание на определение грамматического значения суффиксов было не доступно для большинства младших школьников ОНР. Только 4 ребенка ЭГ и 3 ребенка КГ смогли соотнести псевдослова «ларенка» и «ларище» с маленьким и крупным зверем, но мотивировали ответ не наличием суффиксов с соответствующим значением, а тем, что «это слово звучит ласково, а это грубо». В целом дети и в ЭГ и в КГ ориентировались на звуковой облик целого слова, а не на значение суффикса, или отказывались от ответа. Так, псевдослово «лафитница» напоминало детям «конфету» или «что-то сладкое», а «ларенок» и «ларище» – насекомое и птицу. Связано это с тем, что у данной категории детей не сформированы морфологические и грамматические обобщения.

Четвертое направление было ориентировано на определение синтаксических знаний и включало в себя задания по выделению главных и второстепенных членов предложения, перешифровки схемы предложения в письменное высказывание, а также восстановление точек и заглавных букв в тексте. Результаты обследования данного направления показали, что дети не владеют терминологией, путают понятия члены предложения и части речи (над прилагательным писали определение, а над существительным дополнение), не могут выделить верно, как главные, так и второстепенные члены предложения (часто дополнение выделялось, как определение). Часть детей (6 детей из ЭГ и 5 детей из КГ) не справилась с заданием на перешифровку схемы в письменное высказывание и опускали те члены предложения, к которым не могли подобрать слова. Не смогли восстановить точки и заглавные буквы 3 младших школьника из ЭГ. Данные трудности возникали у этих детей и в слуховых диктантах. Все эти ошибки свидетельствуют о несформированности синтаксических обобщений у детей с ОНР.

Пятое направление обследовало знание формулировок орфографических правил. В целом обучающиеся могли объяснить, зачем нужно изучать орфограммы, но сформулировать правила не смог ни один из детей. Только двое обучающихся из ЭГ и один обучающийся из КГ смогли обрывочно или своими словами воспроизвести несколько орфограмм («помню, что нужно подобрать проверочное слово. Как? Не помню. Ну к схитрить я бы подобрала хитрец»). Трудности возникли и с подбором примеров к заданным правилам.

Шестое направление было направлено на выявление умения видеть «ошибкоопасные места», как в словах и словосочетаниях, так и на уровне текста. Как правило, младшие школьники находили часть орфограмм на уровне слова и словосочетаний (4 детей ЭГ и 5 детей КГ), но в условиях зашумления смыслом читаемого текста задание оказывалось недостаточным. Также отмечалось наличие случайно подчеркнутых букв (сильная позиция) или целых слов. Трудность вызвало и задание на нахождение ошибок в словах. Часто были неверные исправления, например, в неверно написанном слове «кирпичь» обучающиеся зачеркивали первую букву «и» и заменяли ее на «е» или в неверно написанном слове «заячя» конечная буква «я» заменялась на букву «а». Все это свидетельствует о том, что у младших школьников с ОНР не развита или слабо развита «орфографическая зоркость» и они не видят места, где может быть допущена ошибка, а, следовательно, не будут применять орфографическое правило.

Седьмое направление выявляло умение применять алгоритм орфографического правила. Обучающимся было предложено вставить пропущенные буквы в слова, объяснив их выбор. Как правило, дети знали, что слова необходимо проверять (9 детей ЭГ и 10 детей КГ), но подобрать верно проверочное слово не могли. Например, к слову «схитрить» подбирали проверочное слово «хитрец», оставляя первую букву «и» в слабой позиции. Некоторые школьники (5 детей ЭГ и 3 детей КГ) правильно подбирали проверочное слово, но так как не был соблюден алгоритм правила, то первоначально вставленная буква в проверяемом слове не исправлялась (например, неправильно восстановленная буквы «и» «вищичка», но правильно подобранное проверочное слово «вещь»). Часто неверному восстановлению буквы способствовало незнание или неверно понятое значение слова (например, «салатки» (салатки) было проверено словом «салат» или «замочать» (замечать) было проверено словом «молча»). В целом никто из детей не смог выстроить алгоритм для решения орфографической задачи и, как правило, сначала вставлялась буква, а затем была попытка слово проверить.

Восьмое направление выявляло уровень владения морфемным анализом слова и состояло из заданий на разбор слов по составу и на определение общей части слова. Данное направление показало

низкий уровень владения терминологией. Обучающиеся видели общую часть в цепочке слов, но назвать, чем именно данная часть является не могли. Корни с чередованием согласного 2 детей ЭГ и 1 ребенок КГ воспринимали, как разные и поэтому не выделяли их в цепочках слов. Все обучающиеся ЭГ и КГ совершали ошибки при разборе слова по составу. Больше всего ошибок было на выделение суффикса. Как правило, он включался в состав слова. Трое детей из ЭГ и четверо детей из КГ не владели понятием «нулевое окончание».

Девятое направление было связано с умением подбирать родственные слова. Младшим школьникам были предъявлены задания на подбор родственных слов к заданному корню, на нахождение формы слова, а также на нахождение омонимичного корня. Результаты показали, что обучающиеся с ОНР владеют ограниченным набором словообразовательных моделей. Чаще всего использовался префиксальный способ образования слов с однотипной приставкой (зашуметь, заезд, завязать, зазвонить или позвонить, осветить, побежать, покормить, посадить). Часть детей (4 детей ЭГ и 4 детей в КГ) ориентировались на звуковой облик корня, а не на его значение, поэтому подбирали внутри цепочки родственных слов слова с омонимичным корнем (друг, другой или водяной, водить). Как правило, подбор слово ограничивался одним-тремя словами, что говорит о крайне небольшом словарном запасе у детей с ОНР. При подборе родственных слов наблюдался подбор слов разговорного стиля («друган», «вкуснятина») или наблюдались авторские неологизмы («щупачка», «бегавной», «звоновой», «саженеть», «вязка», «ездный», «корметь»). С заданием на определение формы слова не справился ни один обучающийся из ЭГ и КГ. Дети не видели форму слова или путали ее с частью речи. В задании на определение омонимичного корня ошибки возникали по причине непонимания значения слова. Так, в цепочке «родник, родина, родители, родство» дети вычеркивали слово родство, так как все остальные слова относили к слову «родина». В цепочке слов «лукавить, луковица, лук, луковый» слово «лукавить» соотносили с глаголом со значением что-то делать с луком.

Темп выполнения заданий во время обследования был медленный. Требовалось значительное время, чтобы понять задание, подобрать слова, составить предложение. Младшие школьники часто отвлекались, переспрашивали задания, что может говорить, как о слабой регуляции, так и о небольшом объеме слухоречевой памяти. Недостаточная сформированность таких мыслительных операций, как анализ и синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование сказывались негативно на овладении детьми терминологией, анализом и синтезом на уровне текста, предложения, словосочетания, слова, слога. У младших школьников с ОНР не формировались морфологические и синтаксические обобщения.

Количественный анализ установил у 6 детей ЭГ и у 7 детей КГ выраженную степень дизорфографии, и у 5 детей ЭГ и 4 детей КГ тяжелую степень дизорфографии. Таким образом, данная диагностическая программа позволила выявить низкий уровень каждого из компонентов, входящего в орфографическую деятельность: лексического, морфологического, словообразовательного, синтаксического. Отсутствие или низкий уровень орфографической зоркости, неумение соотнести написание слова с его произношением, неумение правильно выделить морфему, в которой находится буква в слабой позиции приводит к тому, что орфографические знания, умения и навыки не формируются в достаточной мере. Помимо речевой симптоматики данная диагностическая программа позволила выделить и неречевую симптоматику дизорфографии у младших школьников с ОНР: быстрая утомляемость, небольшой объем слухоречевой памяти, низкий уровень внимания. Анализ симптоматики в дальнейшем лег в основу коррекционной работы по преодолению дизорфографии и позволил выделить особенности коррекции данного нарушения.

Список литературы

1. Азова О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ольга Ивановна Азова. – М., 2006. – 391 с. EDN NNRUGF
2. Азова О.И. Диагностика и коррекция устной и письменной речи у детей 5–10 лет / О.И. Азова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2021. – 64 с.
3. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
4. Елецкая О.В. Методика диагностики дизорфографии у школьников: учебно-методическое пособие / О.В. Елецкая. – М.: Форум; Инфра-М, 2014. – 208 с.
5. Лалаева Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб.: СПбГУПМ, 2009. – 36 с.
6. Прищепова И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / И.В. Прищепова. – М.: Юрайт, 2022. – 201 с. EDN WPNHQQ

Куцаносова Юлия Александровна
студентка

Научный руководитель

Степанова Наталия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЮНОШЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация: в статье описаны особенности ценностных ориентаций у юношей с нарушениями слуха. Проведено исследование и представлены результаты по проблеме формирования ценностных ориентаций у юношей с нарушениями слуха на базе ГПОУ ТО «Тульский техникум социальных технологий».

Ключевые слова: ценностные ориентации, юноши с нарушениями слуха, трудности формирования.

Проблема успешной социализации и формирования ценностно-мотивационной сферы личности юношей с ограниченными возможностями здоровья сегодня остается как никогда актуальной. Представляют интерес различные подходы исследователей к осмыслению этой проблемы и созданию условий для успешной социализации личности с ограниченными возможностями здоровья с учетом возрастного периода и типа дизонтогенеза. Изучая условия формирования ценностной сферы и социализации конкретной личности с ограниченными возможностями здоровья, можно определенно говорить и об её влиянии на будущее поколения через свои ценности и представления о человеческих взаимоотношениях в обществе.

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей ценностных ориентаций у юношей, разработка и реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие ценностных ориентаций.

Мы предполагаем, что юноши с нарушениями слуха имеют трудности в формировании и развитии своих ценностных ориентаций и жизненных целей, а именно: низкая направленность личности, отсутствие смысловых ориентаций, недоразвитие средств достижения целей жизни, что определяет специфику работы с данной группой молодых людей при реализации коррекционно-развивающей программы. Своевременное выявление указанных проблем позволит в процессе коррекционного взаимодействия улучшить данные аспекты.

Одним из наиболее значимых периодов для формирования ценностных ориентаций считается юношеский возраст. Это период взросления и формирования системы ценностей и ориентаций, развитие которых могут иметь свои особенности у юношей с различными категориями ОВЗ.

О.А. Беляева выделяет специфику ценностно-ориентационных предпочтений юношей, имеющих инвалидность. По мнению автора, «отражением проживания кризисного периода психосоциального развития, можно считать неоднозначность оценки собственной личности в целом и ситуативно-негативное отношение юношей и девушек к собственному внутреннему миру (душевному «Я»), в частности».

Говоря о юношах с нарушениями слуха, их система ценностных ориентаций обуславливаются такими трудностями, как усвоения социального опыта, общения с окружающими людьми, замедлением процесса переработки информации, с более бедным и менее разнообразным опытом (Э. Штерн, В. Л. Белинский, Т.Г. Богданова). Следовательно, развитие личности и самосознания юношей с нарушениями слуха протекает в более сложных условиях.

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе ГПОУ ТО «Тульский техникум социальных технологий». В исследовании приняли участие юноши с нарушениями слуха в возрасте от 16 до 20 лет.

Анализ теоретической литературы позволил выделить компоненты ценностных ориентаций, которые определяются соответствующими показателями. Так, когнитивный компонент включает в себя направленность личности, смысловые ориентации. В состав эмотивного компонента входит показатель значимости и важности ценностей. Содержание поведенческого компонента определяют показатели цели жизни и средств их достижения, а также ценностные ориентации, детерминирующие поведения.

В диагностическую программу включены пять методик: «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Смысловые ориентации» (Д.А. Леонтьев), «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова), «Ценностные ориентации личности – 8»

(Г.Е. Леевик), «Исследование психологических особенностей ценностных ориентаций, как механизма регуляции поведения» (Ю.Н. Семенко).

Проведенное эмпирическое исследование показало следующие результаты. Изучив показатель «направленность личности» делается вывод о том, что для юношей с нарушениями слуха среди терминальных ценностей выделяют ценности личной жизни («Любовь», «Счастливая семейная жизнь», «Наличие хороших и верных друзей»), профессиональной самореализации («Материально обеспеченная жизнь», «Интересная работа»), а среди инструментальных ценностей – ценности общения («Воспитанность», «Честность»), ценности дела («Аккуратность», «Образованность») и этические ценности («Ответственность», «Независимость»). Полученные результаты объясняются тем, что для юношеского периода самореализация является одним из важных аспектов жизни, происходит выбор дальнейшей профессии; также важное – личная жизнь и способствующие тому развитие качеств характера, направленные на подобающие взаимоотношения с людьми.

По результатам исследования показателя «смысловые ориентации» можно прийти к заключению о том, что в целом юноши довольны эмоциональной насыщенностью своей жизни, они готовы ставить перед собой цели, добиваться, пусть даже и небольшими медленными шагами. Они способны брать ответственность за контроль над своей жизнью, стремятся к независимости и хотят воплощать свои идеи в реальности, но при этом у них довольно мало уверенности в своих силах и возможностях.

Таким образом, когнитивный компонент определяет предпочтительность той или иной ценности, образуя из них систему ценностных ориентаций, которая будет на протяжении всего формирования ценности образовывать источник «смысла» жизни.

Исследуя показатель «значимость и важность ценности» делаем вывод, что у большинства испытуемых уровень расхождения между значимостью и доступностью ценностей находится в пределах нормы. Юноши вполне имеют представления о ценности, находятся в процессе выделения для себя наиболее предпочтительных, однако определенные ценности имеют статус «внутреннего балласта», что означает выражения юношами эмоциональной оценки в виде ненужности развития данных ценностей.

Таким образом, рассматривая эмотивный компонент ценностных ориентаций, мы отмечаем возможность юношей давать свою эмоциональную оценку той или иной ценности, определять свое отношение к ней.

По результатам исследования показателя целей жизни и средств их достижения, мы видим, что среди целей жизни у юношей с нарушениями слуха выделяется материальная сфера, ценности труда и общения, а среди средств их достижения – развитие деловых и нравственных качеств. Для юношеского возраста одной из важных сфер жизни является выбор профессии, приобретение богатого профессионального опыта, знание до мелочей своей специальности, которая также и способствует наличию хорошей заработной платы и приобретения материальной стабильности. Несмотря на это, не менее значимой сферой ценностей является общение и любой вид взаимодействия с социумом. Для них важно проявлять искренние чувства к людям, помогать им, эффективно действовать в командной работе.

Изучив показатель «ценностные ориентации, детерминирующие поведение», можно сделать вывод о том, 67% испытуемых мечтают на наличие тех или иных ценностей в своей жизни, что говорит о возможном их достижении в ближайшем будущем. Юношеский возраст – такой период, когда люди, определив для себя истинные и важные цели в жизни, стараются направить все свои силы на их достижения. Однако есть юноши, которые не до конца уверены в себе и имеют сомнения, поэтому ряд ценностей находятся в виде мечт и фантазий.

Раскрывая связь показателей поведенческого компонента, мы видим, значимые ценности/цели в его жизни юношей, ценностные ориентации выступают как психологический механизм, определяя поведение человека. Он развивает в себе определенные качества, начинает переосмысливать и ставить для себя цели, где образуется общая направленности деятельности человека.

Таким образом, результаты исследования показали, что юноши с нарушениями слуха находятся на данный период своей жизни в процессе формирования ценностных ориентаций. Для них сейчас наиболее важное значение имеет профессиональная самореализация, овладение качествами личности, а также взаимоотношения с социумом. Каждый студент исследуемой группы индивидуален и имеет свои особенности в формировании ценностных ориентаций в целом, так и отдельных его критериев.

Список литературы

1. Беляева О.А. Формирование ценностных ориентаций современных подростков: опыт эмпирического исследования / О.А. Беляева // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – №3 (60). – С. 437–443. – DOI 10.25683/VOLBI.2022.60.367. – EDN LGHOTV
2. Богданова Т.Г. Проблемы изучения личности детей и подростков с нарушениями слуха в зарубежной психологии / Т.Г. Богданова, В.А. Томсон // Вопросы психологии. – 2020. – № 5. – С. 157–167. – EDN XSLXTS
3. Малышев И.В. Особенности ценностных ориентаций и социализации личности / И.В. Малышев, А.Ш. Абдулаев // Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. Вып. 4 (16). – С. 326–332.

Лещенко Светлана Геннадьевна
канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье говорится об особенностях развития лексико-грамматического компонента речи у детей старшего дошкольного возраста, носителей турецкого и русского языков. Представлены диагностические задания, позволяющие выявить уровень развития данного компонента, и результаты диагностики.*

***Ключевые слова:** билингвизм, развитие лексико-грамматического компонента речи, дети дошкольного возраста.*

Явление билингвизма в логопедии стало изучаться в связи с этиологией возникновения специфических речевых ошибок, обусловленных не только, а во многих случаях, не столько дефектами речевого и психического развития ребёнка, сколько особенностями сосуществования и взаимодействия языковых систем.

Для исследования развития лексико-грамматического компонента у детей дошкольного возраста, носителей турецкого и русского языков, в нашем исследовании была использована комплексная методика, разработанная Е.А. Стребелевой «Логопедическое обследование речевого развития детей дошкольного возраста 6–7 лет» [3]. Диагностический комплекс составлялся с учетом отличительных особенностей русского и турецкого языков [1]. Входящие в ее состав диагностические методики соответствуют возрасту и возможностям детей, их физическому развитию; ориентированы на выявление различных сторон развития лексико-грамматического компонента у детей 6 лет.

В качестве критериев развития лексико-грамматического компонента у детей дошкольного возраста, носителей турецкого и русского языка, были определены: владение обобщающими словами, развитие навыка подбора слова-действия к именам существительным, развитие навыка подбора синонимы к заданным словам разных частей речи, развитие навыка образования слова-действия с помощью приставок, развитие навыка подбора слова-действия одушевленных и неодушевленных объектов, предметов и явлений природы, развитие навыков понимания и употребления сложных предлогов, развитие навыков согласования прилагательных с существительными, развитие навыков согласования существительных с числительными, развитие навыков согласования глаголов с личными местоимениями, развитие навыков использования имен существительных в различных грамматических формах [2]. В диагностический комплекс были включены задания «Угадай, что это», «Кто что делает», «Подбери слово», «Скажи наоборот», «Подбери ряд слов» и другие.

На основании выделенных критериев были определены условные уровни развития лексико-грамматического компонента речи двуязычных детей старшего дошкольного возраста, носителей турецкого и русского языков. Баллы за выполненные задания суммировались и велся подсчет суммарного бала по итогу всех десяти заданий.

Анализ результатов, полученных в ходе диагностического исследования особенностей развития лексико-грамматического компонента речи у детей старшего дошкольного возраста, носителей турецкого и русского языков, проводился на основе указанных выше критериев и показателей в соответствии с охарактеризованными в предыдущем параграфе уровнями развития лексико-грамматического компонента.

При оценке владения обобщающими словами было установлено, что большинство детей экспериментальной группы (85%) не узнают предметы по описанию без зрительной опоры, затрудняются подобрать обобщающие слова. Лишь одна испытуемая с заданием справилась лучше, она угадывала предметы по описанию на слух и называла обобщающие слова, но допускала незначительные неточности, которые самостоятельно исправляет после стимулирующей помощи. Например, при загадывании загадки про сосульку ребёнок ответил «Где крыша висит, когда холодно, он еще очень большой». И только после стимулирующей помощи «Давай еще подумаем, как точнее можно это назвать?» после не большой паузы ребенок ответил «Это сосульки!». Итак, после проведения задания угадай что это мы выяснили что большинство детей экспериментальной группы находятся на низком уровне развития овладения обобщающими словами. Установлено, что только один ребенок смог выполнить это задания, но допустив небольшие ошибки, стоит отметить тот факт, что после уточняющих вопросов ребенку удалось справиться с заданием.

Выполнение задания, направленного на выявление умения ребенка подбирать глаголы к именам существительным, показало, что 78% детей экспериментальной группы затрудняется самостоятельно подбирать слова – действия к существительному. Не один ребенок не дал точный и правильный ответ. Например, при вопросе «Что делает художник?» ребенок отвечал «Картины». И только после наводящего вопроса «Как он создаёт картины?» ребёнок отвечал «Рисует красками». Т.е. умения детей подбирать слова-действия к именам существительным находится на низком уровне развития.

Цель задания «Подбери слово» направлена на выявление умения ребенка подбирать синонимы к заданным словам разных частей речи. При выполнении данного задания дети экспериментальной группы затруднялись подбирать синонимы к заданным словам разных частей речи даже со зрительной опорой на предмет. Задание вызвало интерес у детей в начале работы, но дошкольники обнаружили трудности в сосредоточении на словах и программе выполнения, что вызвало утомляемость и желание быстрее закончить деятельность. Выполнение задания «Подбери слово», показало низкий уровень умения детей подбирать синонимы к заданным словам разных частей речи. Дети затруднялись подбирать синонимы к заданным словам разных частей речи даже со зрительной опорой на предмет. Например, педагог спрашивает «этот дом на картинке большой, а что можно сказать про этот?» дети отвечали «очень большой» или «еще больше».

Задание «Скажи наоборот» направлено на выявление умения образовывать слова-действия с помощью приставок. Можно сделать вывод, что у большинства детей умения образовывать слова-действия с помощью приставок находится на низком уровне. Они затрудняются без сюжетных картинок и без помощи педагога подобрать слова, отказываются от выполнения задания. И только один ребенок имеет средний уровень развития, он допускал незначительные неточности, которые самостоятельно исправляла после стимулирующей помощи.

Задание «Подбери ряд слов» направлено на умение подбирать и называть слова-действия одушевленных и неодушевленных объектов, предметов и явлений природы. В процессе диагностики было установлено, что большинство детей экспериментальной группы не умеют подбирать и называть слова-действия одушевленных и неодушевленных объектов, предметов и явлений природы, что говорит о низком уровне развития.

После реализации всего комплекса диагностических заданий и анализа результатов были определены уровни развития лексико-грамматического компонента речи двуязычных детей старшего дошкольного возраста, носителей турецкого и русского языков.

В ходе проведенной диагностики были выявлены следующие уровни развития лексико-грамматических компонентов двуязычных детей, старшего дошкольного возраста. Высокого уровня развития не выявлено.

На среднем уровне находятся 35% испытуемых: дети допускали незначительные неточности, но исправляли их с небольшой помощью педагога.

На низком уровне находятся 65% детей экспериментальной группы. Обследованные дети совершали ошибки в образовании глаголов с помощью приставок. Образовав приставочные глаголы, они называли глагол без приставки. Затруднялись в подборе слов-действий к существительному. Самые большие трудности у обследованных детей вызвали задания на согласование существительных с числительными, местоимений с глаголами, прилагательных с существительными.

На основе результатов обследования можно заключить, что уровни развития лексико-грамматического компонента речи детей старшего дошкольного возраста, носителей турецкого и русского языков, являются недостаточными.

Список литературы

1. Дербишева З.К. Сравнительная грамматика русского и турецкого языков / З.К. Дербишева. – М.: ФЛИНТА; Наука, 2016. – 296 с.
2. Иншакова О.Б. Особенности формирования лексики у детей-билингвов / О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова // Языковое сознание. – М., 2003. – 324 с.
3. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Наглядн. материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова [и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ СЛУЖБА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

***Аннотация:** в статье рассмотрены основные направления работы консультационной службы, в том числе в рамках социализации, обучающихся с ОВЗ. Перечислены основные организации, которые оказывают психолого-педагогическую, методическую и консультационную помощь на территории Оренбургской области. Описан проект «Люби Уникальных» ГБУ Центральной ПМПК Оренбургской области.*

***Ключевые слова:** социализация, консультационный центр, ограниченные возможности здоровья, взаимодействие, инклюзивное образование.*

В современном мире мы отмечаем несомненный прирост количества обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – обучающийся с ОВЗ). По данным Росстата в 2025 году их число составляло 15 тысяч, в 2020 году – 87 тысяч обучающихся [4].

Но первоочередное внимание стоит уделять не просто цифрам, а именно качественным показателям, которые мы хотим достигнуть в процессе коррекционно-развивающей деятельности.

У обучающихся с ОВЗ отмечаются значительные трудности при включении в образовательный процесс: низкий уровень адаптации и самостоятельности к учебным навыкам, трудности при освоении образовательной программы, нарушение коммуникации и др.

Социализация один из основных этапов включения ребенка с ОВЗ в инклюзивный образовательный процесс.

Одним из приоритетных направлений в социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями является процесс взаимодействия педагогов и родителей.

Только путем выстраивания благоприятного включения ребенка с ОВЗ в процесс инклюзивного образования социализация будет носить положительный характер.

В настоящее время разработано большое количество форм взаимодействия педагогов и родителей в образовательной организации. В соответствии со статьей 64 Федерального закона №273 «Об образовании в Российской Федерации» в образовательной организации для оказания помощи родителям создаются консультационные центры [5].

Консультационная служба – это также одна из форм взаимодействия педагогов и родителей в образовательной организации. Изначально на этапе создания таких служб ее основной задачей было оказание помощи родителям, чьи дети находятся на семейной форме образования. Однако из-за высокой потребности в получении такой помощи других родителей (законных представителей) они стали создаваться во всех образовательных организациях, вне зависимости от того, как обучается их ребенок.

На территории Оренбургской области также функционируют консультационные службы: 243 на базе дошкольных образовательных организациях, 536 на базе общеобразовательных организациях, а также шесть на базе иных организациях (чаще всего на базе организаций системы дополнительного образования).

Основной целью таких служб является оказание методической, психолого-педагогической и диагностической помощи родителям (законным представителям).

С 2019 года на территории государства реализуется федеральный проект «Образование», где в свою очередь был проект «Поддержка семей, имеющих детей», но с 2021 года показатель данного проекта обозначился в проекте «Современная школа». Суть показателя заключается в оказании всесторонней помощи родителям (законным представителям), а также гражданам, которые хотят принять на воспитание в свои семьи детей.

С 2021 года также Министерством Просвещения Российской Федерации проводит ежегодный конкурсный отбор заявок на предоставление гранта в виде субсидии юридическим лицам на оказание услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям или законным представителям детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей.

Так, в 2021 году организации Оренбургской области получили поддержку в рамках данного конкурсного отбора: ФГБОУ ВО «ОГПУ».

В 2022 году помощь родителям в рамках данного конкурса оказывали следующие организации: ФГБОУ ВО «ОГПУ», АНО «Центр практической психологии г. Орска», ГАПОУ «Ташлинский политехнический техникум».

Помощь в 2023 году оказывали: АНО «Центр практической психологии г. Орска», МАУ «Импульс-центр» г. Оренбурга, ФГБОУ ВО «ОГПУ».

В 2024 году победителями конкурсного отбора стали: ГБУ Центральная ПМПК, ГАПОУ «Педагогический колледж г. Орска», АНО «Центр практической психологии г. Орска», МАУ «Импульс-центр» г. Оренбурга, ФГБОУ ВО «ОГПУ».

Так, дополнительно в рамках исполнения Постановления Правительства Оренбургской области №724 от 15.11.2018 года с 2019 года «О создании консультационного центра психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) несовершеннолетних» на базе ГБУ Центральная ПМПК был создан консультационный центр «Мы вместе» [1].

В 2023 году было проанализирована деятельность государственного бюджетного учреждения «Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия Оренбургской области» и было принято решение учувствовать в грантовом конкурсе. Основной категорией граждан консультационной службы была заявлена категория родителей, обучающихся с ОВЗ. В 2024 году проект ГБУ Центральная ПМПК «Люби Уникальных» был поддержан и реализуется на территории Оренбургской области [2].

В процессе реализации проекта будет оказана помощь 10 000 родителям (законным представителям), также будет проведено 12 практических мероприятий с целью повышения родительской компетентности по вопросам обучения, воспитания и развития детей: семинар – практикум «Коррекция негативных психических состояний школьников с ОВЗ», практикум «Подготовка обучающихся с ОВЗ и детей – инвалидов к сдаче ГВЭ», выездной тренинг «Знаете ли вы своего ребенка?», семинар-практикум с элементами тренинга «Как помочь ребенку в условиях адаптации?», семинар-практикум «Специфика общения с гиперактивными детьми», тренинг для родителей детей с ОВЗ «Будьте счастливы вместе», семинар – практикум с элементами тренинга для родителей детей младшего школьного возраста «Обучаем, играя», тренинг «Я и мой ребенок: поиски взаимопонимания», семинар – практикум «Как помочь ребенку с ОВЗ и ребенку-инвалиду стать успешным?», семинар «Секреты здоровья детей раннего возраста», круглый стол «Как формировать родительский авторитет», семинар – практикум с элементами тренинга «Конфликты и пути их решения».

Запланированы выездные консультации в отдаленные сельские районы, где специалистов коррекционного профиля отмечается малое количество.

В рамках консультационной службы «Люби Уникальных» работают 6 консультантов: три педагога-психолога, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог.

В рамках деятельности ГБУ Центральная ПМПК также осуществляется методическая поддержка педагогов системы инклюзивного образования.

В процессе проведения практических мероприятий мы планируем включать как педагогов, так и родителей (законных представителей). Так как совместно выстроенная работа по вопросу социализации, обучающихся приведет к положительному результату. Также для педагогов запланировано проведение супервизий с психологом проекта, на котором будут рассматриваться проблемные ситуации и способы их разрешения.

Включение в проект родителей запланировано как обучающихся с ОВЗ, так и нормотипичных детей.

Посредством данного взаимодействия мы планируем, что процесс социализации у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья будет носить благоприятный характер и будет иметь следующие особенности: дети приобретут новые коммуникативные навыки, которые позволяют успешно адаптироваться в социуме, дети научатся адекватно оценивать свои знания, умения и навыки (развитие самокритичности), развитие адекватных связей в обществе и др. [3].

Таким образом, подводя итог статьи, стоит отметить, что в системе образования Оренбургской области существуют разнообразные формы взаимодействия педагогов и родителей в процессе социализации, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Однако, можем полагать, что консультационная служба приводит к значительным качественным изменениям.

Список литературы

1. Постановление Правительства Оренбургской области №724 от 15.11.2018 года «О создании консультационного центра психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) несовершеннолетних».
2. Приказ Минпросвещения России от 22 сентября 2023 г. №711 «Об утверждении перечня юридических лиц – победителей конкурсного отбора на предоставление в 2024 году из федерального бюджета грантов в форме субсидии юридическим лицам и индивидуальным предпринимателям на финансовое обеспечение мероприятий, направленных на оказание услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей, в рамках реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование».

3. Самоукова С.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования / С.А. Самоукова // Концепт. – 2016. – Т. 46. – С. 338–342 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/76543.htm> (дата обращения: 04.04.2024).

4. Федеральная служба государственной статистика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/>

5. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации», (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2024).

Орехова Светлана Евгеньевна

канд. ист. наук, доцент

Шевцова Александра Викторовна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный
университет имени А.И. Куинджи»

г. Мариуполь, Донецкая Народная Республика

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема обучения в высшем учебном заведении обучающихся с ограниченными возможностями. Особое внимание уделяется значению психолого-педагогической поддержки обучающихся. С помощью эмпирических методов исследования проанализированы ситуации, сложившиеся в процессе обучения, поставлены задачи и определены методы и пути их решения.*

***Ключевые слова:** инклюзия, оказание психологической поддержки, методы, Я-концепция.*

В современном мире образование является одним из ключевых факторов развития личности и общества в целом. Однако не все люди имеют равные возможности для получения качественного образования. В частности, это касается лиц с особыми образовательными потребностями, то есть тех, кто имеет физические, интеллектуальные, сенсорные или эмоциональные нарушения, которые могут затруднять или ограничивать их обучение и развитие.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса образования таких лиц и их семей становится особенно актуальным в связи с ростом численности таких людей и необходимостью обеспечения их полноценного участия в жизни общества. На сегодняшний день психолого-педагогическое сопровождение является комплексным процессом, направленным на поддержку и помощь лицам с особыми образовательными потребностями в преодолении трудностей, связанных с их образовательными запросами, а также на создание оптимальных условий для их развития и обучения.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- 1) диагностика и определение образовательных потребностей каждого конкретного обучающегося;
- 2) разработка и реализация индивидуальных образовательных программ, учитывающих особенности и потребности;
- 3) создание условий для успешного обучения и социальной адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- 4) организация работы с родителями и другими членами семьи для оказания им поддержки и помощи в воспитании и обучении их детей;
- 5) психологическая поддержка и консультирование всех участников образовательного процесса.

Для реализации этих задач необходимо использовать различные методы и подходы, такие как инклюзивное образование, специальные образовательные программы, адаптивное обучение, обучение на дому и другие. Важным аспектом является создание безбарьерной среды для лиц с особыми потребностями, что включает в себя доступность зданий, транспорта, информационных ресурсов и других элементов инфраструктуры.

В данном случае важна роль каждого участника образовательного процесса и его вклад в учебный процесс обучающихся. Это может быть, как разработкой лекционного и практического материала с учетом нозологии. Многие молодые люди сталкиваются с проблемой психолого-педагогического сопровождения во время обучения.

Психологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) является важной составляющей образовательного процесса в высшем учебном заведении. Оно направлено на создание равных условий и возможностей для участия в жизни общества, а также на получение качественного профессионального образования и навыков [3].

На эффективность получения высшего образования влияют следующие факторы.

1. Создание положительной психологической обстановки в академической группе обучающихся за счет развития социальной толерантности. Создание положительной психологической обстановки в университете возможно через развитие толерантности.

Толерантность предполагает настроенность на понимание и диалог, признание и уважение права на отличие собеседника [4, с. 4].

В процессе обучения в университете обучающиеся формируют своё мировоззрение, развивают рефлексию и осознают себя как «носитель» социальных ценностей. Именно в этот период важно воспитывать компоненты толерантности, такие как активность, осознанность, уважение, принятие иного и самообладание.

2. Организация методического и организационного обеспечения учебных занятий. Содержание учебно-методического обеспечения должно включать теоретические материалы, задания текущего и промежуточного контроля, эталоны ответов, ссылки на источники дополнительной информации и словари.

Для успешного внедрения методического обеспечения необходимо соблюдать правила:

- ориентироваться на основные цели обучения;
- обеспечивать обратную связь о ходе и успешности обучения;
- использовать современные технологии и методы обучения.

3. Изучение теоретического материала, касающегося вида нарушения у обучающегося, для понимания педагогом с какими ограничениями сталкивается обучающийся. Это позволяет преподавателю разработать индивидуальные подходы к обучению и адаптации учебного процесса под потребности каждого обучающегося.

При изучении теоретического материала следует обратить внимание на следующие аспекты:

1) определение вида нарушения: педагог должен знать, какие виды нарушений могут быть у обучающихся, чтобы правильно определить их индивидуальные потребности и ограничения;

2) особенности обучения: педагог должен понимать, как особенности обучения влияют на процесс усвоения материала и адаптацию учебного процесса;

3) методы обучения: педагог должен знать различные методы и подходы к обучению, которые могут помочь обучающимся с различными видами нарушений;

4) взаимодействие с родителями: педагог должен поддерживать тесный контакт с родителями обучающегося, чтобы совместно разрабатывать стратегии обучения и адаптации;

5) оценка прогресса: педагог должен регулярно оценивать прогресс обучающегося и адаптировать учебный процесс в соответствии с его достижениями и потребностями.

Изучение теоретического материала, касающегося вида нарушения у обучающегося, позволяет педагогу лучше понять ограничения, с которыми сталкивается обучающийся, и разработать индивидуальные подходы к его обучению. Это способствует успешной адаптации учебного процесса и улучшению результатов обучения.

Особенности психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ включают изучение психологических особенностей формирования личности, таких как самоотношение, «Я-концепция» и самоактуализация. Это позволяет выявить дезадаптивные типы отношения к дефекту или болезни, а также механизмы психологических защит и личностную тревожность обучающегося.

Я-концепция – динамическая система представлений индивида о самом себе, включающая когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты, и выполняющая функцию обеспечения внутренней согласованности личности и относительной устойчивости ее поведения. Основные функции Я-концепции: регуляция, адаптация, защиты, притязания, репрезентации.

При рассмотрении психологических особенностей Я-концепции личности в студенческом возрасте обратимся к постановке проблемы студенчества, которая является заслугой психологической школы Б.Г. Ананьева, который говорил, что «рассматривая студента как субъекта учебной деятельности, необходимо исследовать то, как он преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самого себя, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, характеру, способностям и к продуктам своей деятельности» [1, с. 28].

Лисовский В.Т. и Дмитриев А.В. выделяют три типичных черты студенчества как социальной группы: 1) осознание социального престижа положения студента, а вуза как средства продвижения по служебной лестнице; 2) интенсивность общения как условие социализации и укрепления связи с другими социальными группами; 3) напряженный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям в обществе [2, с. 19].

Я-концепция у обучающихся с ОВЗ – это представление человека о себе и своём месте в мире. Она формируется под воздействием психотравмирующих ситуаций, связанных с инвалидностью, и может быть искажена. Для коррекции Я-образа обучающихся с ОВЗ необходимо проводить психологическую поддержку и развивать методы индивидуального подхода в образовательном процессе.

Для обучающихся с ОВЗ характерно формирование негативного самоотношения, снижение уровня самоуважения и самоинтереса. Они также испытывают проблемы в построении межличностных отношений и социально-психологической адаптации.

Психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ должно быть целенаправленным, системным и полисубъектным. Оно должно быть направлено на формирование позитивного самоотношения, эмоциональной стабильности и социально-психологической компетентности.

Система психологического сопровождения должна начинаться в довузовский период и включать профориентацию, формирование навыков социально-психологической адаптации и развитие коммуникативных умений. В процессе обучения в ВУЗе психологическое сопровождение должно включать адаптационные программы, социально-психологические тренинги, обучение приемам саморегуляции и оказание психологической помощи.

Позитивное самоотношение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – важная проблема в современной психологии. Самоотношение влияет на особенности взаимоотношений человека с окружающим миром и формирует внутренний мир [5, с. 19].

Для формирования позитивного самоотношения у обучающихся с ОВЗ важно учитывать их психологические особенности и создавать условия для успешной социализации и самореализации.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с особыми образовательными потребностями является важным и актуальным направлением образовательной деятельности, требующим комплексного подхода и взаимодействия различных специалистов.

Список литературы

1. Дутчина О.Б. Проблема развития Я-концепции личности студента: монография / О.Б. Дутчина. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. унта, 2017. – 100 с. – EDN TAJWMH
2. Лисовский В.Т. Личность студента / В.Т. Лисовский, А.И. Дмитриев; ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л.: Изд-во Ленингр. унта, 1974. – 183 с. EDN TIGVPF
3. Коновалова М.Д. Психолого-педагогическое сопровождение студентов: учеб.-метод. пособие / М.Д. Коновалова. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2013. – 24 с. EDN WKLFOR
4. Кокорина С.В. Проблема толерантности в художественной литературе: аннотированный список литературы / С.В. Кокорина, Ю.В. Стармоусова; Министерство культуры Свердловской области; ГБУК СО «Свердловская областная межнациональная библиотека». – Вып. 2. – Екатеринбург: СОМБ, 2019. – 9 с.
5. Адушкина К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие / К.В. Адушкина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elck.ru/3A9cN5>

Павозкова Ольга Евгеньевна

канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

Малахова Юлия Леонидовна

магистр, заместитель заведующего
МБДОУ «Д/С №178 «Россияночка»
г. Архангельск, Архангельская область

ИНФОРМАЦИОННЫЙ РЕСУРС КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА

Аннотация: в статье представлен анализ проблем, с которыми сталкиваются родители детей-инвалидов. Описываются педагогические условия, при которых информационный ресурс становится средством поддержки родителей, воспитывающих ребенка-инвалида.

Ключевые слова: ребенок-инвалид, родители, поддержка, сайт.

В современном мире существует тенденция роста числа детей с инвалидностью. Дети-инвалиды – это наиболее уязвимая часть населения, которая нуждается в помощи. Дети с инвалидностью имеют существенные ограничения, которые препятствуют нормальному развитию и затрудняют процесс обучения.

У родителей детей-инвалидов существует много проблем и им необходима поддержка. Несмотря на то, что многое делается, но эта работа часто разрозненна и слабо систематизирована. Удачным решением стало бы создание специального сайта как способа систематизации, консолидации всех ресурсов, объединенных с целью поддержки родителей с особыми детьми.

Цель нашего исследования была связана с поиском условий применения информационного ресурса как средства поддержки родителей, воспитывающих ребенка-инвалида.

Анализ литературы и обобщение практики показали, что инвалидность ребенка является тяжелым испытанием для родителей, для всей семьи. Появляются особенности на функциональном, структурном и динамическом уровнях ее существования [3]. Появляются серьезные риски развития семьи и, соответственно, воспитания ребенка-инвалида в этой семье.

Адаптироваться к этой ситуации очень сложно. В таких семьях может происходить дисбаланс развития, остановка или замедление закономерных этапов развития семьи [1]. Родители детей-инвалидов переживают этапы, которые связаны с принятием инвалидности ребенка, испытывают множество тяжелых чувств и переживаний. Наиболее продуктивную стадию называют зрелой адаптацией, которая характеризуется готовностью видеть проблемы и решать их, сохраняя качество жизни и интерес к ней [2]. Обретение такого отношения требует особых усилий.

В зависимости от категории основного нарушения у ребенка, родителей также условно делят на группы: родители с детьми с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие), родители с детьми с нарушением зрения (слепые, слабовидящие), родители с детьми с нарушением речи (логопаты), родители с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата, родители с детьми с умственной отсталостью, родители с детьми с задержкой психического развития, родители с детьми с расстройством аутистического спектра, родители с детьми с комплексными нарушениями, со сложными дефектами.

Обобщение информации показало, что в зависимости от нарушения уровней развития семьи, от этапа принятия родителями ребенка «не такого как у всех», в зависимости от дефекта у ребенка и степени его выраженности, возникают разного рода проблемы.

Родители нуждаются в помощи, в поддержке. Проанализировав информацию о видах поддержки родителей, воспитывающих ребенка-инвалида, был сделан вывод, что на сегодняшний день потребность в поддержке крайне велика во всех областях, но она далеко не всегда имеет комплексный характер. Способом решения этой проблемы может стать создание информационного ресурса как инструмента систематизации, консолидации всех юридических, социальных, психолого-педагогических, медицинских ресурсов, объединенных с одной целью – поддержка родителей детей-инвалидов.

Понимание того, как создать такой ресурс стало для нас самостоятельной задачей. Проанализировав преимущества и недостатки разных информационных ресурсов, был сделан вывод, что для решения наших задач подойдет сайт-конструктор, простотой в применении, не требующий большого объема специальных знаний.

Для проверки эффективности условий применения информационного ресурса как средства поддержки родителей, воспитывающих ребенка-инвалида, была организована экспериментальная работа.

На диагностическом этапе было проведено анкетирование родителей детей-инвалидов, посещающих одно из дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида г. Архангельска.

Было выявлено, что 80% опрошенных используют разнообразные информационные ресурсы, причем 63% делают это практически ежедневно. Респонденты считают, что использование информационных ресурсов существенно облегчает поиск информации, необходимой для развития их ребенка. Так же респонденты отметили, что система просвещения и информирования родителей детей-инвалидов все же развита недостаточно. Было выявлено, что родители детей-инвалидов, сталкиваются с определенными затруднениями при работе с информационными ресурсами, например, такими как сложный поиск и трудности в нахождении информации (60%), отсутствие необходимой информации или ее быстрое устаревание (56,7%). Большой процент респондентов (96,7%) считает необходимым создание специального информационного ресурса для поддержки родителей, воспитывающих детей-инвалидов и хотели бы использовать информационный ресурс как средство общения с другими родителями.

На проектировочном этапе эксперимента был создан информационный тематический сайт-конструктор на базе международной облачной платформы Wix.com. Это сайт регионального характера, не ставящий цели коммерческого обогащения, раскрывающий определенную тематику, доносящий информацию до аудитории, дающий возможность обсуждения проблемы.

Было выбрано уникальное, простое для запоминания и краткое название сайта – «АрхОсобоМама». Был создан логотип, разработан дизайн. Продумана концепция и имиджевая составляющая, основа сайта, фундамент программной части сайта – его структурное оформление и наполнение контентом.

Были разработаны основные разделы сайта «АрхОсобоМама: путеводитель, новости, правовой навигатор, меры поддержки, реабилитация, игротка, ссылки и т. д. Были заложены возможности оказания поддержки родителям в ее юридическом, социальном, психологическом аспектах.

На преобразующем этапе эксперимента сайт «АрОсобоМама» был запущен. Основные идеи реализованы: на сайте «АрхОсобоМама» стали доступны актуальные, мобильные информационные

материалы в разделе «Новости». На сайте «АрхОсобоМама» предусмотрены механизмы обратной связи. В разделе «Форум» есть посты с анкетой обратной связи, где можно ответить на несколько вопросов во впечатлению от работы с сайтом для того, чтобы сделать его комфортнее, удобнее, информативнее. В посте «Представьтесь» родители, воспитывающие детей с инвалидностью по желанию, могут написать о себе, о своем ребенке, о проблемах, о личном опыте, о работе реабилитационных центров, медицинских учреждений. Родители детей с инвалидностью могут создать свои собственные посты на интересные проблемы и темы, обсудить их с другими участниками форума.

Также на сайте «АрхОсобоМама» заложена возможность нахождения информации и контактов специалистов, реабилитационных центров и учреждений, специализированных групп г. Архангельска.

В разделе «Путеводитель» для удобства пользователей материал разделен на разные категории, по основному нарушению ребенка. Так, например, для родителей, воспитывающих детей с нарушением слуха и зрения, есть ссылки на тематические сайты «Учебно-кинологический центр «Собаки-помощники инвалидов», «Берлога» слепой ребенок», «Мой ребенок». Есть ссылка на персональный сайт мамы, имеющей ребёнка с ограничениями зрения. А также ссылки на сайты общественных объединений, центров, организаций.

Информационный ресурс «АрхОсобоМама» обеспечивает актуальные информационные материалы, удобен, мобилен, предусмотрены механизмы обратной связи, есть возможность обмена опытом, взаимной помощи, эмоциональной поддержки родителями друг друга, возможность нахождения информации и контактов специалистов, реабилитационных центров и учреждений, специализированных групп. Идеология ресурса «АрхОсобоМама» направлена на развитие зрелой адаптации родителей: поддержку эмоционального состояния, субъектной позиции родителей, принятие ситуации, повышение ресурсов в воспитании детей, ориентацию на адекватную ситуации жизнедеятельность.

На аналитико-обобщающем этапе эксперимента осуществлялось анкетирование родителей детей-инвалидов на сайте, также проводился анализ работы сайта. На основе собранной информации удалось выявить, что большинство пользователей сайта «АрхОсобоМама» оценили общее впечатление от работы на 4 балла по пятибалльной шкале, максимальное количество баллов отметила 1/3 опрошенных. Для большинства пользователей сайта «АрхОсобоМама» информация, была достаточна, понятна и полезна. 2/3 респондентов планируют использовать сайт в дальнейшем.

Был проведен анализ посещаемости тем форума на сайте. Большее количество просмотров и комментариев оказалось по анкете обратной связи и по форуму «Представьтесь», эти разделы были наиболее популярны. Стоит отметить, что 1 пользователь создал свой пост на тему «Мама ребенка-инвалида и работа», 5 пользователей рассказали о себе, и прокомментировали записи других пользователей.

Так же для оценки посещаемости сайта «АрхОсобоМама» были использованы счетчики аналитики на платформе Wix. По зафиксированным данным видно, что большинство пользователей возвращаются на сайт, что говорит об их заинтересованности.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что информационный ресурс способствует поддержке родителей, воспитывающих ребенка-инвалида, если обеспечивается актуальность представляемых на нем информационных материалов; предусмотрены механизмы обратной связи; предоставлена возможность обмена опытом, взаимной помощи, эмоциональной поддержки родителями друг друга; заложена возможность нахождения информации и контактов специалистов, реабилитационных центров и учреждений, специализированных групп; идеология ресурса направлена на развитие зрелой адаптации родителей: поддержку эмоционального состояния, субъектной позиции родителей, принятие ситуации, повышение ресурсов в воспитании детей, ориентацию на адекватную ситуации жизнедеятельность.

Список литературы

1. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
2. Орлова Е.А. Особенности жизнестойкости и копинг-стратегий у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации (на примере женщин, имеющих детей с ОВЗ) / Е.А. Орлова, И.Н. Горскина // Вестник Московского государственного областного университета. – 2022. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.evestnikmgou.ru/> (дата обращения: 23.04.2022). DOI 10.18384/2224-0209-2022-1-1118. EDN DYCAXA
3. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.

Попова Елена Васильевна
студентка

Научный руководитель

Шалагинова Ксения Сергеевна
канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОДИТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В АСПЕКТЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА

***Аннотация:** в статье рассматривается важность компетенций родителей, воспитывающих особых детей в процессе сопровождения таких семей. Дается понятие компетентного родителя, а также выделяются некоторые типичные ошибки родителей в процессе сопровождения специалистами.*

***Ключевые слова:** компетенция, семья, родитель, сопровождение, особенный ребенок.*

В наши дни наблюдается рост числа детей, сталкивающихся с разнообразными проблемами развития. Родительский путь в таких случаях требует особой мудрости и готовности принять уникальные условия развития ребенка внутри семьи. Это не просто желание помочь, но и необходимость в том, чтобы родители предпринимали сознательные усилия для уменьшения или преодоления существующих нарушений у их детей.

Исследователи активно ищут стратегии и методы, чтобы помочь детям с особыми потребностями интегрироваться в социальную среду и адаптироваться к жизни в различных общественных группах. Самой продуктивной, с точки зрения методической подготовки, является область реабилитации. В соответствии с определением, данным Всемирной организацией здравоохранения, реабилитация представляет собой комплексный процесс, включающий медицинские, социальные, образовательные и профессиональные меры, направленные на максимальное возможное восстановление функциональности и самостоятельности лица с инвалидностью.

Семья играет ключевую роль в процессе социально-культурного включения детей с ограниченными возможностями, обеспечивая необходимую стимуляцию для их социализации, вхождения в культурное пространство и интеграции. Дети, сталкивающиеся с ограничениями в здоровье, испытывают трудности в общении и преодолевают физические и моральные препятствия; в условиях гармоничных семейных отношений они находят необходимую поддержку и опору. Семья становится для них фундаментом, с которого они начинают свой путь к самоопределению в обществе. Тем не менее, в специализированных исследованиях недостаточно внимания уделяется изучению условий, инструментов и методов взаимодействия с семьей в качестве идеальной среды для развития личностных характеристик, способствующих социально-культурной адаптации детей с особыми потребностями.

Финансовые затруднения и психологический стресс, с которыми сталкиваются семьи, порождают сложности, связанные с воспитанием. Это особенно заметно, когда родители, столкнувшиеся с сомнениями в своих воспитательных способностях, теряют авторитет и пример для подражания в глазах своих детей. В результате, во многих семьях воспитательный процесс сужается до базовых аспектов ухода за ребенком, таких как кормление, одевание и применение дисциплинарных мер. Эта тенденция особенно заметна в семьях, где родители уже испытывают повышенное психологическое давление из-за воспитания ребенка с ОВЗ.

Ученые выделяют некоторые типичные ошибки родителей особенных детей.

Многие родители склонны избегать открытых разговоров о проблемах своих детей, что может привести к отсутствию необходимой профессиональной поддержки для ребенка.

Отмечается, что такое поведение может быть продиктовано желанием защитить ребенка от излишних споров, издевательств со стороны одноклассников и несправедливого отношения учителей. Однако, не осознавая этого, родители, действуя под влиянием своих опасений, фактически ухудшают положение. В результате, когда ребенок не получает адекватного внимания и специализированной поддержки, ему становится труднее прогрессировать в своем развитии.

Родители, осведомленные о наличии государственных учреждений и частных организаций, предоставляющих коррекционные и психологические услуги для детей с особыми потребностями, иногда сталкиваются с трудностями при попытке вовлечь своего ребенка в программы, которые предлагают эти учреждения. Частные занятия, к сожалению, не всегда доступны каждой семье. Когда родители находят возможность для таких занятий, они не всегда придерживаются советов специалистов.

Это порой проявляется в том, что дети не выполняют задания дома, потому что родители не придают должного значения домашней работе, полагая, что занятия вне дома уже достаточны. Иногда, столкнувшись с неудачами ребенка в выполнении упражнений, родители поддаются желанию взять ситуацию в свои руки и выполнить задание за ребенка. Однако они не всегда осознают, что таким образом они лишают своего ребенка возможности самостоятельно учиться и развиваться.

Множество исследований в области психологии и педагогики единодушно указывают на одну ключевую деталь в процессе становления личности у детей с особенностями здоровья: их развитие напрямую зависит от тесного сотрудничества между родителями и специалистами. Эффективное взаимодействие с семьей ребёнка является фундаментом, на котором строится удачная коррекционно-развивающая работа.

Напряженная атмосфера в семье может усиливать проблемы, связанные с социальным и индивидуальным развитием детей, нуждающихся в особом уходе. Постоянные конфликты, непоследовательность в методах воспитания и неоднозначность в ожиданиях по отношению к ребенку могут отрицательно сказаться на прогрессе в развитии таких детей, увеличивая проявления уже существующих трудностей.

Развитие психолого-педагогических компетенций среди родителей представляется одним из ключевых решений в сложившейся обстановке. Наличие таких компетенций у родителей становится фундаментом для сбалансированного психического развития детей, как в рамках семейной среды, так и во внешнем мире.

В настоящее время понятие педагогической и психологической компетенции в различных источниках трактуется по-разному. Нам в большей степени импонирует следующее определение компетентного родителя:

«Компетентный родитель – это человек, который не испытывает страха за то, что он «плохой» родитель и не переносит чувство страха и вины на своего ребенка. Это человек, готовый видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок и прилагать усилия для того, чтобы ее менять. Это человек, который знает, что, если не помогает одно, надо пробовать другое. Компетентный родитель понимает, что для изменения развития ребенка в более благоприятную сторону надо меняться самому, пробовать, искать, в общем – учиться».

Среди родительских компетенций исследователями выделяются: умение устанавливать доверительный контакт с ребенком, способность чувствовать состояние своего ребенка, умение и готовность понимать его поведение, способность определять и использовать адекватные конкретной ситуации методы семейного воспитания, уверенность в себе и своих действиях.

Абилитационная компетентность родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, включает в себя следующие компетенции: педагогическую, психологическую, социальную, правовую. Абилитационная компетентность позволяет родителям осуществлять не только уход за ребёнком, но и эффективно выстраивать процесс его развития, проводить коррекционные мероприятия с учётом особенностей его здоровья, возрастных особенностей и особенностей его личности.

Формирование психолого-педагогической компетентности подкрепляется множеством ресурсов: книги и руководства для родителей, образовательные телепрограммы, журналы и просветительские инициативы вносят свой вклад в этот процесс. Тем не менее, приобретение знаний требует внимательного отбора информации, пропуская через фильтры критического мышления и отвергая ненадежные данные. Родителям важно учитывать не только популярные тенденции среди других родителей, но и прислушиваться к собственным предчувствиям и опыту. В идеале, процесс воспитания детей должен сопровождаться рекомендациями квалифицированных специалистов, таких как психологи, дефектологи и логопеды. Эффективный способ обеспечения такой поддержки – организация консультаций и образовательных вебинаров для родителей.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психол. основы: учеб. пособ. / Л.И. Акатов. – М.: Владос, 2003.
2. Иванов И.А. Формирование представлений о родительской компетентности / И.А. Иванов. – М.: Просвещение, 2002. – 130 с.
3. Богачева Л.С. Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема / Л.С. Богачева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). – Уфа: Лето, 2012. EDN WCUJUL

Прудникова Юлия Вячеславовна

магистрант
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются ключевые аспекты организации инклюзивного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом подчеркивается важность создания адаптивной и безбарьерной образовательной среды, включающей в себя как физическую доступность учебных и внеучебных пространств, так и адаптацию учебных программ и материалов. Среди инструментов реализации инклюзивного подхода автор выделяет дифференцированное и индивидуализированное обучение, использование коррекционных технологий, направленных на устранение учебных и поведенческих трудностей, а также формирование социальных и жизненных компетенций обучающихся, сотрудничество школьного коллектива с родителями, тьюторское сопровождение, активную работу психолого-медико-педагогического консилиума.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, обучающиеся с ОВЗ, тьюторское сопровождение, психолого-медико-педагогический консилиум.*

В современном образовательном пространстве актуализируется тема создания инклюзивной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОВЗ). Это обусловлено стремлением к обеспечению равных возможностей в обучении и развитии каждого ребенка, независимо от его физических и психологических особенностей. Задача обеспечения качественного инклюзивного образования требует комплексного подхода, который включает не только адаптацию образовательной среды, но и подготовку квалифицированных специалистов, способных оперативно реагировать на индивидуальные потребности обучающихся.

Основная цель статьи состоит в анализе ключевых аспектов организации сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Задачами для достижения цели являются:

- 1) изучить основные принципы и требования к организации инклюзивного образования;
- 2) рассмотреть вопросы подготовки педагогического персонала к работе в условиях инклюзии;
- 3) определить роль и место тьюторского сопровождения в процессе инклюзивного обучения;
- 4) проанализировать действия психолого-медико-педагогического консилиума, направленные на поддержку обучающихся с ОВЗ.

В процессе создания эффективной инклюзивной образовательной среды в учебных заведениях предпринимаются меры для создания оптимальных условий, соответствующих потребностям учащихся, испытывающих трудности в обучении вследствие ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ). Организация безбарьерного пространства, формирование и адаптация комплекта образовательных программ, которые способствуют учету индивидуальных особенностей каждого ученика, введение в образовательную практику адаптированных технологий обучения, а также разработка комплексной системы электронного обучения, дополненная целым рядом традиционных и инновационных подходов к дидактике, выступают основой для успешной реализации данной задачи. Усилия по соответствующей подготовке педагогических кадров, включая их профессиональное обучение и развитие, также являются неотъемлемым аспектом в этом процессе.

Следует принять во внимание, что разработка модели инклюзивного обучения предполагает не просто адаптацию существующих методик, но и создание уникального, персонализированного подхода, который обеспечивает полноценное интегрирование каждого ученика в образовательный процесс.

В то же время, интеграция данной модели в образовательное пространство образовательного учреждения требует более широкого спектра действий, чем просто обеспечение архитектурной доступности помещений и инфраструктуры или создание дистанционных образовательных ресурсов. Поддержка педагогов, психологов, социальных работников, а также других специалистов, задействованных в образовательном процессе, оснащенных соответствующими знаниями и навыками, становится критически важной для успешной адаптации и работоспособности всей системы.

Инклюзивное обучение налагает особые требования не только к учебному процессу, но и к его участникам. С одной стороны, учащиеся с ОВЗ сталкиваются с необходимостью значительных усилий для преодоления психологических и познавательных барьеров; с другой стороны, их сверстники должны проявлять понимание, эмпатию и быть готовыми к эффективному и плодотворному

взаимодействию. Преподаватели, осуществляющие ведение таких учебных групп, должны обладать высоким уровнем профессионализма и специализированными знаниями.

Следует особо отметить значимость психолого-педагогического обеспечения в рамках инклюзивного образовательного процесса как организованной системы, ориентированной на всестороннее развитие личностного и профессионального потенциала всех участников этого процесса.

Также стоит подчеркнуть роль педагогических технологий, которые могут значительно улучшить качество инклюзивного образования: технологии дифференцированного и индивидуализированного подхода к обучению; технологии, направленные на коррекцию обучающих и поведенческих трудностей; технологии, которые способствуют развитию социальных и жизненных компетенций учащихся, а также технологии оценки их достижений в рамках инклюзивного подхода.

Основополагающим моментом в организации инклюзивного образования является осуществление системы комплексной поддержки, включающей психолого-педагогическое, медицинское и тьюторское сопровождение, благодаря чему каждый учащийся получает возможность реализовать свой образовательный потенциал в полной мере.

В современном российском образовательном пространстве функция тьютора занимает все более значимое место, в особенности в рамках школ, осуществляющих свою деятельность по принципу инклюзивности. Тьюторское сопровождение предполагает наличие индивидуализированных подходов к обучению, что имеет целью не только выявление и поддержку учебных интересов и мотивов учащихся, но также и определение адекватных образовательных ресурсов для создания уникальной образовательной программы, специально разработанной для каждого ученика. В этом контексте задача психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья становится фундаментальной для обеспечения их гармоничного развития и успешной адаптации в социальном пространстве.

Ключевым элементом в реализации стратегии инклюзивного обучения выступает консилиум образовательного учреждения, являющийся объединением специалистов различных профилей, действующих в рамках психолого-медико-педагогического консилиума. Через коллективные усилия, нацеленные на обеспечение комплексного сопровождения учащихся с особыми потребностями, консилиум стремится к определению и преодолению возможных препятствий в процессе их образования, развития, социализации и адаптации. Этот процесс включает в себя не только диагностику и коррекцию возникающих отклонений, но и разработку индивидуализированных образовательных программ, а также проведение мониторинга за освоением учебной программы, что поддерживается благодаря многопрофильному составу консилиума.

Как прогнозируется благополучие ученика с учетом его индивидуальных особенностей, так определяются и специфические условия его обучения, сформированные на основе рекомендаций команды специалистов. Мониторинг физического, эмоционального и интеллектуального развития, предотвращение избыточных нагрузок, создание психологически благоприятной среды – все это обеспечивается в процессе функционирования консилиума, ключевой задачей которого является создание наиболее комфортных условий для каждого учащегося, с учетом его индивидуальных потребностей. Помимо этого, в сферу ответственности консилиума входит проведение профилактической работы с целью предотвращения возможных затруднений в образовательном процессе и взаимодействие с семьями учащихся, а также другими заинтересованными организациями, что подчеркивает многоаспектность и комплексность подхода к инклюзивному образованию.

В контексте оценки вклада каждого специалиста консилиума в процесс обучения и воспитания, обучающихся с особыми образовательными потребностями важно отметить, что комплексный анализ состояния психофизического и социального развития ребенка позволяет формулировать обоснованные прогнозы касательно его учебного потенциала, социализации и адаптации в образовательной и социальной средах. Именно через такой скоординированный и целенаправленный подход возможно обеспечение максимального развития и успешной интеграции ученика в общество.

Так, инклюзивное образование для обучающихся с ОВЗ требует целенаправленной и систематизированной подготовки, как со стороны организации учебного процесса, так и в плане профессиональной подготовки специалистов. Важнейшим условием успешной адаптации и развития детей с ОВЗ в образовательной среде является создание адаптивной и доступной среды, которая включает не только физическую доступность пространства, но и адаптацию учебных программ и материалов. Кроме того, критической зоной остается подготовка квалифицированных специалистов – педагогов, психологов, социальных работников – способных на основе индивидуализированного подхода обеспечить комплексное сопровождение и всестороннюю поддержку детей. Таким образом, инклюзивное образование предстает как сложный, многоаспектный процесс, требующий дальнейших исследований и разработки эффективных практик в области организации обучения и сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Список литературы

1. Годовникова Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учеб. пособие для вузов / Л.В. Годовникова. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2020. – 218 с. EDN IVEYJJ

2. Дмитриев А.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: учеб. пособие. / А.А. Дмитриев. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – 260 с. EDN MPHIGS
3. Конькина Е.В. Проблема безопасности инклюзивного образовательного пространства / Е.В. Конькина, О.И. Калабкина, Е.М. Садова // Гуманитарные научные исследования. – 2018. – С. 114–117.
4. Мукосеева Ю.Б. Положение о порядке проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ОВЗ / Ю.Б. Мукосеева // Практика административной работы в школе. – 2021. – №4. – С. 65–73.
5. Основы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: метод. реком. / сост. М.А. Нугайбекова. – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 141 с.

Романова Светлана Владимировна
магистрант

Тишина Людмила Александровна
канд. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ ОБУЧАЮЩИМИСЯ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА

***Аннотация:** в исследовании рассматриваются причины сложностей овладением письменной речью обучающимися при расстройствах аутистического спектра и умственной отсталостью. Определается специфика вариативности зрительного восприятия детей с РАС и интеллектуальными нарушениями и влияние изучаемых нарушений на формирование знаково-символической деятельности в процессе усвоения письменной речи.*

***Ключевые слова:** сложная структура дефекта, расстройства аутистического спектра, интеллектуальные нарушения, зрительное восприятие, письменная речь.*

Успешное овладение письменной речью – это один из самых важных этапов в развитии любого младшего школьника, ведь без навыков чтения, письма и арифметических вычислений невозможно усвоение академических навыков. У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) часто встречаются проблемы усвоения знаков и символов, их анализа и синтеза, кодирования и декодирования информации, что проявляется в нарушениях письменной речи [7].

К нарушениям письменной речи традиционно относят дислексию, дисграфию, дискалькулию [4]. Большую распространённость имеют проявления нарушения зрительного восприятия. Оптическая дисграфия и дислексия, графическая дискалькулия – это нарушения письменной речи, которые связаны с проблемами зрительного гнозиса, мнезиса, анализа и синтеза зрительных стимулов и оптико-пространственного восприятия. Для детей с оптическими нарушениями характерны ошибки в написании элементов букв, целостных графических символов (букв, цифр, знаков) [6].

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) имеют выраженные нарушения коммуникации, особенности восприятия и стереотипии. Такие дети характеризуются нестандартной реакцией на сенсорный стимул.

Современные исследования И.В. Евтушенко [1], А.И. Козорез [2], А.В. Нестеровой [1], Д.С. Переверзевой [5] занимались проблемой изучения особенностей зрительного восприятия у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

По результатам исследования И.В. Евтушенко и А.В. Нестеровой была установлена прямая зависимость особенностей восприятия при нарушениях письменной речи у детей с РАС и целостного восприятия окружающего мира [1]. Д.С. Переверзева выделяла ряд особенностей зрительного восприятия детей с низкофункциональным РАС: трудности восприятия изображения объектов с необычным ракурсом, крупных плоскостных форм, хотя в привычном формате задание выполнялось верно [5]. А.И. Козорез выделяла трудности распознавания знаков и символов детьми с РАС [2]. Часто у детей с расстройствами аутистического спектра отмечается несформированность графического образа букв и цифр [3].

С целью выявления затруднений усвоения букв, цифр и арифметических знаков младшими школьниками с РАС, сочетанными с интеллектуальными нарушениями (вариант обучения – 8.4), нами был разработан и апробирован констатирующий эксперимент. Проведённый эксперимент состоял из 2 блоков: изучение уровня развития зрительного восприятия и степени освоенности букв, цифр и арифметических знаков обучающимися первых классов с РАС и интеллектуальными нарушениями. В эксперименте приняли участие 10 младших обучающихся параллели первых классов (2 год обучения).

Первый блок заданий включал узнавание изображений предметов; контурных, перечеркнутых изображений; узнавание изображений в условиях наложения; узнавание незавершенных изображений; перцептивное моделирование; оптико-пространственную ориентировку.

По сумме баллов за выполнения всех проб первого блока заданий дети с РАС и интеллектуальными нарушениями были распределены по группам в соответствии с уровнем развития зрительного восприятия:

24–29 баллов – достаточный уровень – у ребёнка нет предпосылок для возникновения трудностей обучения, связанных с нарушениями зрительного восприятия.

13–23 баллов – средний уровень – зрительное восприятие характеризуется фрагментарностью, проблемами оптико-пространственного восприятия, способности анализа и синтеза зрительных образов.

0–12 баллов – низкий уровень – у обучающихся отмечаются проблемы обработки зрительных образов.

По результатам анализа выполнения первого блока заданий детьми с РАС с интеллектуальными нарушениями было получено следующее распределение по уровням развития зрительного восприятия (см. Таблица 1).

Таблица 1

Уровни развития зрительного восприятия

<i>Название уровня</i>	<i>Распределение обучающихся на группы, в %</i>
Достаточный	20
Средний	40
Низкий	40

У большинства детей с РАС и интеллектуальными нарушениями, выявлены нарушения зрительного восприятия: фрагментарность восприятия, проблемы оптико-пространственного восприятия, способности анализа и синтеза зрительных образов. Также отмечались следующие особенности при выполнении заданий: неустойчивость внимания, быстрая утомляемость, низкая мотивация к выполнению заданий, проблемы распознавания устной речи. Больше всего сложностей представила для этой группы – оптико-пространственная ориентировка. Дети не знали значения пространственных предлогов «в», «на», «под».

Материалы второго блока исследования представляли знаки и символы (буквы, цифры и арифметические знаки), которые были хорошо знакомы детям экспериментальной группы. Второй блок заданий включал опознание печатных, перевёрнутых, зашумлённых букв и цифр; опознание недописанных графических знаков.

По результатам выполнения всех проб второго блока заданий дети с РАС и интеллектуальными нарушениями были распределены на группы в соответствии со степенью усвоения букв, цифр и арифметических знаков:

42–51 баллов – третья степень – обучающийся усвоил графические символы, предусмотренные на определенном этапе программой школьного обучения, что является базовой предпосылкой к успешному освоению письменно-речевой деятельности;

26–41 балл – вторая степень – обучающийся усвоил зрительные образы не в полном объёме, что отражается на письме, чтении и усвоении математических операций;

0–25 баллов – первая степень – обучающийся практически не усвоил графический образ изучаемых знаков, что проявляется в невозможности овладения базовыми академическими навыками.

По результатам анализа выполнения первого блока заданий детьми с РАС с интеллектуальными нарушениями было получено следующее распределение по степеням усвоения букв, цифр и арифметических знаков (см. Таблица 2).

Графические образы букв, цифр и арифметических знаков младшими школьниками с РАС усвоены не в полном объёме, они затрудняются при их опознании, называют графически похожие или действуют «наугад». Основными трудностями при выполнении заданий были: неустойчивость внимания, низкое понимание устной инструкции, хаотичные движения глаз при опознании зрительных стимулов, истоцаемость.

Таблица 2

Степени усвоения знаков и символов

<i>Степень</i>	<i>Распределение обучающихся на группы, в %</i>
Третья	40
Вторая	20
Первая	40

Для выявления взаимосвязи между уровнем развития зрительного восприятия и успешностью усвоения букв, цифр и арифметических знаков, была рассчитана корреляция по критерию Спирмена – $r = 0,782$. Что означает о прямой связи между развитием зрительного восприятия и степенью усвоение букв, цифр и арифметических знаков. Другими словами, нами было подтверждено, что развитие зрительного восприятия является базой для успешного овладения письменной речью и напрямую зависят друг от друга.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что для преодоления трудностей овладения письменной речью детьми со сложно структурой дефекта, необходимо целенаправленное развитие зрительного гнозиса, мнезиса и оптико-пространственных представлений.

Список литературы

1. Евтушенко И.В. Особенности письменной речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра / И.В. Евтушенко, А.В. Нестерова // Международный журнал экспериментального образования. – 2020. – №6. – С. 54–58. DOI 10.17513/mjeo.11999. EDN PMNRHJ
2. Козорез А.И. Особенности понимания визуальных знаков детьми с синдромом детского аутизма / А.И. Козорез // Детский аутизм: исследования и практика. – М.: Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков, 2008. – 196–206 с.
3. Котова О.А. Особенности формирования знаково-символической деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра / О.А. Котова, Л.А. Тишина // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сборник научных статей / ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». – СПб., 2022. С. 112–116. – EDN UZVHKK
4. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: СОЮЗ, 2004. – 224 с.
5. Переверзева Д.С. Особенности процесса зрительного опознавания у детей 3–7 лет с расстройствами аутистического спектра / Д.С. Переверзева // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. №3, – с. 59–73. EDN OJQAUZ
6. Сивкина В.Н. Изучение проявлений оптической дислексии у младших школьников / В.Н. Сивкина, Л.А. Тишина // ПРОчтение: дислексия в XXI веке: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. – 2020. – С. 185–190. – EDN RLVRSI
7. Тишина Л.А. Развитие зрительного восприятия как предпосылка к успешному овладению письменной речью / Л.А. Тишина, С.В. Романова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары, 2023. – С. 259–260. – EDN JRJBFV

Сабирова Венера Кубатовна

д-р филол. наук, профессор, заведующая кафедрой
Ошский государственный университет
г. Ош, Кыргызская Республика

Лещенко Светлана Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

Кидиралиева Нургуль Мэлисовна

преподаватель
Ошский государственный университет
г. Ош, Кыргызская Республика

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА У ДОШКОЛЬНИКОВ, НОСИТЕЛЕЙ ТЮРКСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

***Аннотация:** в статье представлены различия грамматического строя турецкого и русского языков, которые должны учитываться учителем-логопедом, при диагностике развития речи дошкольников, носителей турецко-русского билингвизма. Рекомендованы направления диагностики развития лексико-грамматического компонента речи при тюркско-русском билингвизме.*

***Ключевые слова:** билингвизм, типы билингвизма, языковая ситуация, логопедическая работа, диагностика развития речи.*

Мониторинг литературных источников свидетельствует о том, что исследования филологов в сфере билингвизма чаще всего затрагивают вопросы общественного двуязычия и отражают особенности речи у взрослых носителей. Однако, изучение билингвизма у детей остается недостаточным и

требует особого внимания, особенно учитывая наблюдаемую тенденцию низкого уровня речевого развития у детей. Поэтому необходимо уделить пристальное внимание исследованию естественного билингвизма у детей и выяснить, как двуязычие влияет на их развитие. Взаимодействие между языками представляет сложный и разносторонний феномен, который требует изучения в различных научных дисциплинах, таких как лингвистика, педагогика и психология. Но рассмотрение речевого аспекта проблемы добавляет к этому списку логопедию.

Явление билингвизма в логопедии стало изучаться в связи с этиологией возникновения специфических речевых ошибок, обусловленных не только, а во многих случаях, не столько дефектами речевого и психического развития ребёнка, сколько особенностями сосуществования и взаимодействия языковых систем. Билингвистический фон является дополнительным отягощающим фактором для развития детей с речевой патологией, поскольку он оказывает значительное влияние на речь, когнитивные способности и, следовательно, на учебные достижения. Главной целью логопедической работы в этом случае становится помощь ребёнку в развитии его языковых и коммуникативных навыков, в успешной адаптации к двуязычной среде и в достижении гармоничного развития.

Для рассмотрения процесса взаимодействия языковых систем ребёнка наиболее актуальной становится типология билингвизма, предложенная Е.М. Верещагиным, который выделяет три уровня: субординативный, медиальный и координативный [2]. Автор классификации отмечает, что «субординативный билингвизм представляет собой первый этап развития билингвизма, где второй язык встраивается в первый и происходит взаимное приспособление языков. Медиальный билингвизм, в свою очередь, является следующим этапом, на котором продолжается процесс приспособления языков, и речь обучающегося должна быть как правильной, так и риторически грамотной. Координативный билингвизм представляет завершающий этап формирования билингвизма, где носитель образует соотношение между своим родным» и вторым языками, и оба языка рассматриваются как равнозначные системы. Стратегий учителя-логопеда, работающего с детьми-билингвами, является доведение их речевого развития до координативного уровня. В этом случае ребенок, являющийся носителем двух языков, будет полностью интегрирован и в национальное, и в социальное сообщество. Координативный билингвистический уровень позволит обучающемуся быть полноправным участником учебного процесса, его включенность в данный процесс не будет зависеть от сложности вербальной информации и способа его изложения.

Для полноты осознания картины детского билингвизма и повышения эффективности коррекционной работы необходимо принимать во внимание следующие обстоятельства: «ребенок осваивает второй язык благодаря активному общению с носителями этого языка, без специального формального обучения: целенаправленное обучение второму языку проводится под руководством учителя-логопеда, с использованием специальных методик и приемов работы» [5].

Знание особенностей взаимодействия языковых систем и понимание влияния билингвизма на развитие речи помогут логопедам эффективно организовать процесс коррекции и реабилитации, учитывая индивидуальные потребности каждого ребенка. Это поможет снизить отрицательное влияние билингвизма на речевое, познавательное и учебное развитие детей с особенностями речевого развития, обусловленными билингвизмом.

Одна из опасностей для появления нарушений речи связана с двуязычием заключается в особенности соотношения языков, а именно, во влиянии доминирующей языковой системы на второй язык, что ведет к их смешению, проникновению и интегрированию.

Общим для языковых ситуаций Российской Федерации и Кыргызской Республики является наличие носительства сочетания русского языка и языка тюркской группы, в которой относятся киргизский, турецкий, казахский, узбекский, уйгурский, татарский, башкирский, чувашский, карачаевский, тувинский, хакасский, якутский и др. Рассмотрим отличительные особенности таких лингвистических пар на примере сочетания русского и турецкого языков [1].

Русский и турецкий – это два языка различного строя с существенными различиями. Русский язык является гибким и синтетическим, где преобладает модификация слов с помощью флексий, окончаний, имеющих несколько значений одновременно. В то же время турецкий язык агглютинативный, где основной вид изменения слова происходит через агглютинацию, то есть «приклеивание», присоединение различных формантов, каждый из которых несет только одно значение.

Отличие агглютинативного строя от флективного заключается в том, что в агглютинативных языках форманты не образуют неразделимых структур и не изменяются под влиянием других формантов. Этот фактор является важным для различия языков, однако, конечно, существуют также сходства.

Дети, носители турецкого языка как национального, изучающие русский язык, испытывают трудности из-за некоторых особенностей турецкого языка. Если родители не предпринимают специальных усилий, чтобы заниматься с детьми русским языком (играть, читать книги, показывать мультфильмы, находить русскоязычных сверстников для общения), то для дошкольников основным становится язык

окружения. Они начинают говорить по-русски как иностранцы, перепутывают виды глаголов, род существительных и неправильно используют приставки и суффиксы [4].

Как и все тюркские языки, турецкий «...агглютинативный, то есть язык, для которого характерно выражение грамматических функций путем присоединения в определенном порядке специальных грамматических морфем – аффиксов к основе слова (или к его корню). Такой способ словообразования позволяет быстро и просто создавать достаточно много лексических комбинаций, а также новых лексем и понятий» – утверждает Д.З. Умарова [9].

В русской языковой традиции представлено много способов словообразования: суффиксальный; бессуффиксный; приставочный; приставочно-суффиксальный; сложение корней, основ слов с помощью интерфиксов и без них; переход слова из одной части речи в другую. Такого многообразия способов образования слов в турецком языке не отмечается.

Суффиксальный способ образования слов воспринимается детьми-билингвами легко, так как он является общим для рассматриваемых языков. Однако остальные способы, особенно приставочный, требуют от детей-билингвов максимальных усилий из-за отсутствия аналогий в турецком языке. В речевом общении ребенка-билингва используются фонетика, лексика, грамматика и стилистика родного языка, а также правила общения. Умения и навыки в русском языке у детей-билингвов могут варьироваться от незначительных нарушений в произношении до серьезных проблем с лексическим и грамматическим строем речи.

В турецком языке грамматическая категория рода отсутствует, поэтому особую сложность для детей представляет овладение морфологической классификацией, представленной тремя противопоставляемыми классами, и падежными признаками существительного, прилагательного, глагола, местоимения («классе нет никого», «яблоко было вкусным», «новый ручка», «много яблоков», «один сумка», «твой мама»). У детей-билингвов, носителей языков тюркской группы и русского языка, отмечаются нарушения согласования существительного с глаголом, отмечается тенденция использования схемы мужского рода: «девочка пел», «пальто упал», «мама сидел», «машина ехал». Также, особую сложность для двуязычных дошкольников с турко-русским билингвизмом представляет глагольная категория вида, что проявляется в смещении видовой принадлежности глаголов («буду скушать», «было приходиться»). Затруднительно развиваются навыки формообразования глагола: «плакаю», «сехаю».

Ещё одна особенность турецкого языка – «отсутствие предлогов и наличие послелогов – очень сильно влияет на качество русской речи. В турецком языке нет предлогов, но есть пять падежей, которые их заменяют. Падежи образуются при помощи прибавления к существительным специальных окончаний (аффиксов). Такие различия в языках, особенно влияют на устную речь.

В дошкольном учреждении особое внимание следует уделять правильному формированию лексических и грамматических структур речи. Потому что недоразвитие этих компонентов может привести к задержке в развитии связной речи, а в процессе обучения в школе к трудностям в формировании письменной речи. Такая негативная тенденция в речевом развитии ребенка-билингва может оказать существенное отрицательное влияние не только на школьную успеваемость, но и на весь процесс социализации [4].

В условиях двуязычия учителям-логопедам необходимо использовать психолингвистические подходы для эффективной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими билингвизм. Такой подход позволяет своевременно выявлять специфические особенности развития речи у этих детей и правильно интерпретировать причины возникновения речевых нарушений.

В своей профессиональной деятельности учителя-логопедам особое внимание следует уделить развитию лексико-грамматического строя речи у детей с билингвизмом. Своевременное выявление особенностей лексико-грамматической структуры, возникающих из-за взаимодействия родного и русского языков, является важным компонентом методики логопедической работы с детьми-билингвами, овладевающими русской речевой культурой. Таким образом, для эффективного обучения и развития детей с билингвизмом требуется своевременная, углубленная, расширенная диагностика развития лексико-грамматического компонента.

Несмотря на то, что в профессиональном сообществе отмечается актуальность такого направления, как логопедическая работа с детьми-билингвами, учителя-логопеды не имеют достаточного выбора диагностических и коррекционно-развивающих программ для работы с этой категорией детей, тем более программ, учитывающих особенности лингвистических пар языков. В качестве примера диагностики и коррекции речевых нарушений у детей с билингвизмом можно привести методику Н.А. Румега [9], но и она не имеет узкой направленности и точной ориентации на билингвистическое сочетание языков.

Для решения названной проблемы учитель-логопед должен обладать навыками разработки узконаправленных программ, учитывающих соотношение языковых систем. Так, при составлении диагностического комплекса для обследования речи ребенка с турецко-русским билингвизмом необходимо

выдерживать ориентированность на выявление особенностей развития лексико-грамматического компонента речи, обусловленных разницей языковых систем.

Обследование должно включать обширный блок методик, направленных на исследование актуального состояния активного и пассивного словарного запаса неродного языка: его качественных и количественных характеристик. Задания должны быть подобраны таким образом, чтобы было возможно выявить особенности в развитии навыков словообразования, особенно тех, которые не присутствуют в тюркских языках; оценить понимание и употребление категории рода различных частей речи, как имен существительных, где род является константой, так и имен прилагательных, глаголов, где род является изменяющейся категорией; проанализировать понимание и возможность использования предложных и беспредложных конструкций; охарактеризовать степень развития навыков устанавливать связи слов в словосочетаниях и предложениях.

Таким образом, проблема билингвизма, особенно детского, остается актуальной и требующей решения не только в рамках лингвистических наук, но и в логопедии.

Список литературы

1. Алпарслан А.М. Темпоральные отношения в русской и турецкой языковых картинах мира с позиций лингводидактики / А.М. Алпарслан // Педагогический журнал. 2022. – Т. 12. №4А. – С. 232–240. – DOI 10.34670/AR.2022.71.59.027. – EDN OYRORE
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 162 с. EDN YLQLZH
3. Дербишева З.К. Сравнительная грамматика русского и турецкого языков / З.К. Дербишева. – М.: Флинта; Наука, 2016. – 296 с.
4. Дербишева З.К. Языковые контакты в сфере билингвизма в Кыргызстане / З.К. Дербишева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. – Т. 13. №1. – С. 144–155. – DOI 10.22363/2313-2299-2022-13-1-144-155. – EDN BBDVPE
5. Иншакова О.Б. Особенности формирования лексики у детей-билингвов / О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова // Языковое сознание. – М., 2003. – 324 с.
6. Кадыркулова У.К. Проблемы преподавания русского языка в кыргызской аудитории / У.К. Кадыркулова // Русский язык и литература в тюркоязычном мире. Современные концепции и технологии: материалы Международной конференции (Казань, 29 ноября – 1 декабря 2018 г.). – В 2 т. Т. 2. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2018. – 225 с. – EDN JVNJCA
7. Кидиралиева Н.М. Научные подходы к дефиниции «билингвизм» / Н.М. Кидиралиева, В.К. Сабирова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – №7 (121). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://research-journal.org/archive/7-121-2022-july/scientific-approaches-to-the-definition-of-bilingualism> (дата обращения: 29.03.2024).
8. Румега Н.А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом / Н.А. Румега // Логопедия в школе: практический опыт. – М.: Март, 2014. – 86 с.
9. Умарова Д.З. Методика изучения грамматики русского языка в национальных группах неязыковых вузов / Д.З. Умарова // Вопросы науки и образования. – 2018. – №3 (15). – С. 115–117. – EDN YUGUCS

Скрябина Дарья Юрьевна

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет»

г. Глазов, Удмуртская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАСТОЛЬНО-ПЕЧАТНЫХ ИГР

***Аннотация:** в статье представлена работа, направленная на формирование межличностных отношений у детей дошкольного возраста с ЗПР посредством настольно-печатных игры. Дан сравнительный анализ познавательного развития у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и нормативно развивающегося ребёнка.*

***Ключевые слова:** межличностные отношения, дошкольники с ЗПР, нормотипические дети, настольно-печатные игры.*

Взаимодействия между людьми, называемые межличностными отношениями, представляют собой важный аспект социальной деятельности. Обретение опыта межличностных отношений начинается в детстве и является необходимым условием для развития личности. В основе межличностных отношений лежит связь между членами общества, которая может быть реализована при помощи различных видов общения. Важно отметить, что первоначальный опыт межличностных отношений формирует основу для дальнейшего развития ребенка.

Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса образования лиц с особыми образовательными потребностями и их семей

Общение со сверстниками является одним из важнейших условий психологического развития для детей с ЗПР. Многие исследования показывают, что взаимодействие со сверстниками способствует появлению у ребенка основ общественного мышления и формирует основы социальной компетентности. Дети учатся адаптироваться к нормам социального поведения, осваивают навыки уважения к другому мнению и умения слушать собеседника.

Вопрос взаимоотношений в группах детей считается одной из наиболее трудных. Об этом в первую очередь свидетельствует то, что определение самого термина «отношения» отличаются многообразием. Часто в качестве синонимов к понятию «межличностные отношения» используют понятия «межличностное взаимодействие», «межличностное общение». Все эти понятия включают в себя: восприятие и понимание людьми друг друга; межличностная привлекательность (притяжение и симпатия); взаимодействие и поведение (в частности, ролевое) [1].

А также выделяются компоненты межличностных отношений:

1) когнитивный компонент – содержит в себе все познавательные психические процессы: ощущение, восприятие, представление, память, мышление, воображение. С его помощью происходит познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми. Характеристиками взаимопонимания являются: адекватность – точность психического отражения воспринимаемой личности; идентификация – отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида;

2) эмоциональный компонент – содержит положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми: симпатии или антипатии; удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д.; эмпатия – эмоциональный отклик на переживания другого человека, который может выражаться в виде сопереживания (переживания тех чувств, которые испытывает другой), сочувствия (личностного отношения к переживаниям другого) и соучастия (сопереживание, сопровождаемое содействием);

3) поведенческий компонент – включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, отражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений.

Изучив особенности познавательного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, мы провели сравнение их с детьми с нормотипичным развитием.

Таблица 1

Сравнительный анализ познавательного развития у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и нормативно развивающегося ребёнка.

<i>Познавательное развитие</i>	<i>Ребенок с ЗПР</i>	<i>Нормально развивающийся ребёнок</i>
<i>Внимание</i>	<i>неустойчивость внимания; рассеянность; повышенная отвлекаемость; обращают внимание на посторонние раздражители из-за чего замедляется выполнение деятельности; с трудом переключается с одного задания на другое</i>	<i>незначительно возрастает объём и устойчивость внимания; появляются элементы произвольности; способны одновременно сосредоточиться на восприятии 3–4 объектов</i>
<i>Восприятие</i>	<i>требуется много времени для приема переработки информации; испытывают трудности при узнавании предметов; несовершенства в восприятии глубины пространства; существенное замедление восприятия через органы чувств</i>	<i>восприятие осмысленное и дифференцированное; усиливается роль зрительного сравнения; перерабатывают вербальный материал</i>
<i>Память</i>	<i>недостаточное усвоение материала; непрочность запоминания; неточность воспроизведения; склонны к бездумному, механическому, произвольному запоминанию</i>	<i>происходит переход от произвольного запоминания к произвольному; развивается словесная память; сознательно пользуется приёмами запоминания</i>
<i>Мышление</i>	<i>нарушен анализ операций; отставание в осуществлении умозаключений и суждений; с трудом работают по наглядному образцу; не могут найти связь между предметами; делают обобщение видовых понятий</i>	<i>планомерность анализа; дифференцированность обобщений; способность к абстрагированию и обобщению</i>
<i>Воображение</i>	<i>низкий уровень творческих способностей; рисунки не имеют сюжетного развития, не мечтают</i>	<i>усложнение сюжетно-ролевой игры; создают воображаемые ситуации; произвольный характер воображения, придумывают сказки, реализовывают свои задумки</i>

Итак, особенности познавательного развития детей с ЗПР в старшем дошкольном возрасте можно определить как: неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, недостаточным формированием операций мыслительной деятельности, недостаточность восприятия, его недифференцированность и фрагментарность, затрудненность пространственной ориентировки, неустойчивость внимания, низкий уровень творческой способности.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра и все ее вариации, которыми пользуются дети дошкольного возраста, в том числе и дети с задержкой развития. На наш взгляд наиболее удачными для развития межличностных отношений являются настольно-печатные, так как они способствуют всестороннему развитию ребенка, как познавательных, так и коммуникативных. Существует множество видов настольно-печатных игр, все они реализуют различные задачи в развитии и воспитании ребенка.

Для выявления уровня сформированности межличностных отношений у детей дошкольного возраста с ЗПР мы взяли самооценку ребенка и состояние в межличностном взаимодействии используя следующие критерии и диагностики: общее отношение ребенка к себе и его конкретную самооценку (методика «Лесенка» В.Г. Щур); определение состояния в межличностном взаимодействии (методика «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств детей дошкольного возраста в межличностном общении» О.Е. Смирнова, В.М. Холмогорова).

Важно отметить, что если ребенок, не раздумывая, определяет свое место на средней ступени, то это свидетельствует о непонимании предложенной инструкции, либо нежелании выполнять задание. А также имеет значение, если некоторые дети отказываются от выполнения задания и на многие вопросы отвечают «не знаю», то они чаще всего с заниженной самооценкой из-за неуверенности в себе и высокой тревожности.

Результаты диагностических проб, доказали необходимость проведения целенаправленной работы по формированию межличностных отношений. Основная цель формирующего этапа эксперимента заключается в разработке и проведении программы коррекции, для развития межличностных отношений.

Система занятий, направленная на развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В процессе игры педагог должен: создавать ситуации успеха, атмосферу доверия, дружеского расположения, что даст возможность раскрыться внутреннему миру ребёнка; вовлекать его во все мероприятия; учить слушать и слышать собеседника; формировать навыки бесконфликтного общения, тем самым, повышая уровень межличностных отношений в группе. Параллельно с этим организуется образовательная деятельность в режимных моментах. Организуются беседы, чтение и обсуждение литературы на темы: дружба, помощь, уважение, вежливость.

Список литературы

1. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с. EDN VXLCUH
2. Скрыбина Д.Ю. Психолого-педагогический инструментарий в работе специального психолога при изучении внимания у детей с задержкой развития / Д.Ю. Скрыбина // Психология и педагогика инклюзивного образования: технологии, результативность, качество: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тянь-Шанского, 2021. – 322 с. – EDN XWPPSU

Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна
канд. пед. наук, доцент

Смирнова Анастасия Владимировна
магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ДИАГНОСТИКА ДИСГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** статья рассматривает вопрос диагностики нарушений письма у школьников младших классов с задержкой психического развития, обучающиеся в условиях инклюзивного образования. Авторами описаны направления диагностической методике, подобранные с учетом особенностей развития детей с ЗПР, а также на основе психофизиологической структуры процесса письма. Выявленные ошибки систематизированы и характеризуются как дисграфические.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, дисграфия, учащиеся с задержкой психического развития, диагностическая методика, дисграфические ошибки.*

На современном этапе развития логопедии меняется подход к системе образования. Политика включения (инклюзия) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в социальную среду взрослых и сверстников способствует изменению отношения к ним как к системе образования детей с ОВЗ в целом, так и к образованию детей с задержкой психического развития, в частности.

Одной из предметных областей Федеральной Адаптированной Образовательной программы для обучающихся с ОВЗ является федеральная рабочая программа по учебному предмету «русский язык». Освоение этой программы для обучающихся с ОВЗ весьма сложно, но необходимо для построения фундамента всего дальнейшего образования.

Цель обучения русскому языку заключается в формировании компетенций учащихся, в частности языковой и речевой, для обеспечения условий социализации учащихся в среде взрослых и сверстников.

Нарушения формирования письменной речи являются актуальной проблемой начального обучения. Ее актуальность обусловлена, с одной стороны, большим числом учащихся младших классов с дисграфическими проявлениями, а с другой, большим количеством исследований в данной области, что подтверждает значимость рассматриваемой проблемы.

Согласно исследованиям В.А. Ковшикова, Ю.Г. Демьянова, более половины детей младшего школьного возраста с ЗПР имеют в структуре дефекта специфические стойкие нарушения письменной речи. Кроме того, у большинства учащихся с ЗПР отмечается сочетание нескольких форм дисграфии.

Задержка психического развития – это нарушение темпа психического развития, для которого характерно отставание развития отдельных психических функций от принятых психологических норм. Вопросами изучения особенностей детей обсуждаемой нозологической группы занимались такие ученые, как Г.Е. Сухарева, К.С. Лебединская, А.А. Штраус, Л.Е. Лейтинен и др.

Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Е.В. Мальцева, В.И. Насонова предполагают, что нарушения письма у учащихся с ЗПР связаны с особенностями их психофизического развития, с недоразвитием устной речи, особенностями эмоционально-волевой сферы, мыслительных аналитико-синтетических процессов [1; 2; 7; 8].

Ряд ученых (О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая и др.), исследуя проблему письменной деятельности учащихся, наличие нарушений письма связывают со зрительными нарушениями, неспособностью полноценной переработки визуальной информации. Другие исследователи – Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, А.В. Ястребова и др. нарушения письма связывают с фонематическим дефицитом, влияющим на овладение звуковым составом слова [4; 5; 8; 9].

Психофизиологическую основу процесса письма составляет совместная работа ряда анализаторов – акустического, оптического, кинестетического, кинетического, пространственного, которые участвуют в вербальных и невербальных формах психической деятельности: восприятию (зрительное, акустическое и пространственное), вниманию, саморегуляции, а также, двигательной речеслуховой и зрительной памяти [3].

Описанные выше положения определили выбор методики исследования состояния процесса письма у школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Исследования состояния письменной речи проводилось на основе тестовых заданий методики Е.А. Логиновой, адаптированных авторами для диагностики младших школьников с задержкой психического развития, которые позволяют определить состояние:

- оптико-пространственных представлений;
- взаимодействия слухового, зрительного и двигательного анализаторов;
- исследование языкового анализа и синтеза [4].

Исследование особенностей взаимодействия анализаторов исследовалось в процессе написания текста под диктовку, которое предполагает изучение состояния ряда операций: слуховое восприятие слова, членение слова на звуко-удобные сегменты, кодирование фонемы, активизация графического образа фонемы, т.е. графемы, и ее перекодирование в кинему.

Изучение состояния языкового анализа и синтеза предполагает умение выделить каждый звуковой вариант из слова, соотносить его с фонемой. Другими словами, проверить сформированность обобщенных представлений о звуковых вариантах основного звука, т.е. фонематические представления.

Исследование состояния письменной продукции проводилось при выполнении трех видов письменных работ: списывание, диктант, изложение. При списывании перекодирование акустических звуковых элементов в фонемы отсутствует и заменяется подбором соответствующих кинем, возникающих от собственных артикуляций. Кроме того, при списывании активизируются зрительные операции и функции (восприятие, внимание, память, контроль). Списывание предполагает соответствие зрительно воспринятого материала графической его передаче. Диктант – это способ расшифровки слуховых образов и их передача с помощью знаков на письме. Изложение (творческое письмо) относится к свободному письму и выступает в роли опосредованного общения (К.В. Комаров).

При списывании учащиеся опираются на зрительный образец, при написании диктанта – на акустический, при выполнении творческого письма – на сформированные представления про звуковую структуру слова, а также ощущения, которые возникают от собственного проговаривания.

В нашем исследовании приняло участие 12 детей, обучающихся в третьем классе общеобразовательной школы №1293 на условиях инклюзии, имеющих заключение ЦПМПК – Задержка психического развития (вариант 7.1). Возраст детей составил от 9 до 10 лет. Все обучающиеся посещают коррекционные занятия со специалистами психолого-педагогической службы школы.

С детьми было проведено диагностическое исследование письменной речи, в которые были включены указанные выше три вида заданий, а именно списывание, слуховой диктант и самостоятельное письмо.

У всех 12 детей, участвовавших в исследовании, выявлены дисграфические ошибки, то есть имеющие стойкий и часто повторяющийся характер. Были выявлены следующие виды ошибок:

- нарушения границ предложений;
- нарушения границ слова;
- пропуски букв, добавление букв, перестановки букв, пропуски слогов;
- нарушения обозначений мягкости и твердости на письме, и по звонкости-глухости;
- замены букв, сходных по написанию;
- замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляторно-акустическим признакам;
- грамматические ошибки нарушения согласования в изложении.

Анализ ошибок производился в соответствии с общепринятой классификацией дисграфий Р.И. Лалаевой. Мы определили, что все 12 исследуемых школьников не всегда могут определять и обозначать на письме границы предложений. Ошибки такого типа выделены у 58,3% обучающихся, у каждого из детей количество ошибок варьировалось от 10 до 2. Школьники не выделяли начало предложения заглавной буквой и окончание предложения точкой, что связано с несформированностью навыка языкового анализа и синтеза на уровне предложения. Полученный результат не противоречит выводам таких исследователей, как Р.Д. Тригер, о том, что несоблюдение границ предложения – одна из наиболее стойких ошибок на письме у детей с ЗПР.

Такие ошибки, как пропуски и перестановки букв, также относятся к дисграфии языкового анализа и синтеза, были выявлены у 50% обследованных. Например, пропуски гласных – «побежл», «дма»; перестановка букв – «родоге», «всежий»; пропуски согласных – «цеток», «рыки»; антиципация – «прочачная»; пропуски слогов – «аматный».

Третье место по распространенности занимают ошибки, обусловленные нарушением границ слова, проявляющиеся в слитном написании существительных с предлогами, их допускали 41,6% учащихся («влесу», «подороге», «креке», «издома», «сней», и единичный случай разрыва слова «по бежал»).

Ошибки зрительно-пространственного характера, а именно замена букв, сходных по написанию, были выявлены в 33,3% случаях (недописывание лишних элементов: о-а, т-п, м-л, написание лишнего элемента м-л, ш-и, нарушения расположения элементов буквы в пространстве «по бороге», «увибел»). Зеркальное написание букв не было выявлено. Предположим, что этот вид ошибок был «изжит» за неполных 3 года обучения в начальных классах.

Сложным для третьеклассников с ЗПР оказалось обозначение мягкости согласных на письме. Трое школьников (25%) пропустили мягкий знак («чут» вместо «чуть»), также у них наблюдалось

Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса образования лиц с особыми образовательными потребностями и их семей

немотивированное смягчение («блесьте!»). Один школьник (8,2%) заменял на письме буквы по звонкости-глухости («гогда»). Этот вид ошибок следует отнести к акустической дисграфии.

Ошибки замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляторно-акустическим признакам встречались лишь у одного школьника (8,3%), в устной речи которого наблюдается парасигматизм. Таким образом, у него можно предположить артикуляторно-акустическую дисграфию.

Также в изложении выявлен единичный случай ошибки согласования, который относится к типу аграмматической дисграфии и связан с несформированностью грамматического строя устной речи.

Рассмотрим степень распространенности различных ошибок по видам дисграфии:

Таблица 1

Виды дисграфии	% ошибок определенного вида дисграфии
Дисграфия языкового анализа и синтеза	82%
Оптическая дисграфия	10%
Акустическая дисграфия	6%
Артикуляторно-акустическая дисграфия	1%
Аграмматическая дисграфия	1%

Из таблицы видно, что больше всего ошибок относится к дисграфии языкового анализа и синтеза всех уровней. На втором месте находятся ошибки на искажение буквенного состава, которые связаны с нарушениями зрительно-пространственного гнозиса. На третьем месте – ошибки при нарушениях фонематического восприятия, и они относятся к дисграфии фонемного распознавания, или иначе акустической дисграфии.

Обращает на себя внимание, что у 5 (41,6%) детей с ЗПР одновременно отмечаются ошибки, которые относятся к разным видам дисграфии, что можно рассматривать как проявление смешанного вида дисграфии.

Наименее распространенными оказались ошибки, связанные с заменой букв, которые возникают на почве соответствующего нарушения звукопроизношения, и ошибки, связанные с недоразвитием грамматического строя устной речи.

Поскольку большинство выявленных ошибок относится к дисграфии языкового анализа и синтеза, рассмотрим их типологию более подробно. В таблице 2 представлено, как распределены виды ошибок языкового анализа и синтеза по частоте выявления.

Таблица 2

Распределение видов ошибок дисграфии языкового анализа и синтеза

Виды ошибок	Показатели (%)
Нарушение обозначения границ предложений	62%
Слитное написание слов	20,4%
Пропуски гласных букв	7,2%
Перестановки букв	4,8%
Пропуски согласных букв	3,6%
Пропуски слогов	1,2%

Таким образом, у младших школьников с ЗПР больше всего выявлено ошибок, связанных с анализом текста на предложения и слов на звуки. Предположительно, их причиной является структура дефекта, а именно недостаточность внимания, мышления и памяти обучающихся.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет выделить следующие особенности письменной продукции учащихся младших классов с ЗПР:

- в письменной продукции учащихся с ЗПР имеются специфические ошибки;
- письменная продукция учащихся характеризуется следующими нарушениями: неточности на уровне буквы и слога, на уровне слова, нарушениями на уровне предложения;
- наличие неточностей дает возможность отметить недостаточный уровень усвоения принципов письма: фонетический и морфологический;
- большее количество ошибок связано с неточной передачей на письме звуковой структуры слова, что указывает на несформированность ведущих операций письма, а также на речевые нарушения;
- значительное количество ошибок по оформлению границ предложения говорит о существенном нарушении навыка языкового анализа и синтеза, а также внимания и контроля у обучающихся с ЗПР
- наличие нарушений при списывании свидетельствует об нарушениях взаимодействия деятельности разных анализаторов.

Выраженные проявления смешанного вида дисграфии у обучающихся с ЗПР существенно влияют на успешность обучения в целом и требуют комплексного подхода к коррекционной работе с обучающимися этой нозологической группы.

Список литературы

1. Баблумова М.Е. Экспериментальное изучение уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью / М.Е. Баблумова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №4–1 (51). – С. 162–164. – EDN RXAFDL.
2. Кутькова А.А. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей подготовки к обучению в школе детей с задержкой психического развития / А.А. Кутькова, А.М. Данилова // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сборник научных статей / ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2022. – С. 180–183. – EDN MLWOTJ.
3. Лалаева Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2003. – 304 с.
4. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е.А. Логинова; под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 208 с.
5. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997.
6. Сорокина В.Т.А. Нарушения мелодико-интонационной стороны речи у первоклассников / В.Т.А. Сорокина // Школьный логопед. – 2005. – №5–6 (8–9). – С. 55–60. – EDN PNBGPU.
7. Спирина Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – №5. – С. 33.
8. Тишина Л.А. Вариативность нарушений у обучающихся с дисграфией: лингвокогнитивный аспект / Л.А. Тишина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 6 апреля 2023 года) / науч. редактор С.Г. Лешенко. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 102–104. – DOI 10.31483/r-105864. – EDN BHGFU.
9. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 158 с.

Токмакова Евгения Михайловна
магистр, учитель
МБОУ «СОШ №47 г. Владивостока»
г. Владивосток, Приморский край

DOI 10.31483/r-110603

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СИПР

Аннотация: автор охватывает тему образования детей с ограниченными возможностями в развитии (ОВЗ) в России. В статье подчеркивается важность равных прав на образование для детей с ОВЗ согласно законодательству и установленной государственной политике. Обсуждаются методы и подходы к обучению детей с различными уровнями умственного развития, включая создание индивидуальных программ развития (СИПР) и использование разнообразных методов для успешного обучения. Рассматривается интеграция детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в образовательное пространство, методы коррекции поведения и важность взаимодействия между образовательными учреждениями и семьей для оптимального развития каждого ребенка.

Ключевые слова: аутизм, индивидуальная программа развития, ограниченные возможности в образовании, инклюзивное образование, коррекционная помощь.

В рамках Конституции РФ и Закона «Об образовании» установлено, что ученики с ограниченными возможностями в развитии (ОВЗ) имеют равные права на получение образования. Государственная политика выделяет обеспечение доступа детей с ОВЗ к образованию как одну из ключевых задач.

Дети с ОВЗ – это дети, чье здоровье мешает успешному обучению без специальных условий. Их разнообразие развития включает как практические нормальное развитие, так и тяжелые невоспроизводимые поражения центральной нервной системы.

Для организации образования в соответствии с образовательными стандартами предусмотрено создание индивидуальных программ развития (СИПР), цель которых – развитие жизненных навыков и самостоятельности учащихся с учетом их потребностей.

Использование разнообразных методов, таких как индивидуальный подход, предотвращение утомления, активизация познавательной деятельности, игровые ситуации, психогимнастика и другие,

способствует успешному обучению детей с ОВР. Эти методы помогают педагогам эффективно реализовать СИПР и стимулировать познавательную активность учащихся.

Среди различных групп обучающихся детей с ограниченными возможностями здоровья выделяются дети с интеллектуальными нарушениями, чье развитие и обучение затрудняют текущие психические заболевания. Среди воспитанников детских учреждений преобладают дети с комплексными нарушениями, что требует учета при развитии инклюзивного образования. Успешная социализация таких детей зависит от совместной работы специалистов и партнеров по сетевому взаимодействию.

Согласно ФГОС, обучение детей с ограниченными возможностями должно оцениваться индивидуально с учетом их психофизического развития и образовательных потребностей. Цель образования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития заключается в нормализации их жизни, обеспечении участия в бытовых делах, трудовой деятельности, и самостоятельном проведении досуга. Несмотря на необходимость пожизненного сопровождения, специальное образование позволяет им быть менее зависимыми и выполнять социальные роли.

Специальная образовательная программа индивидуального развития учащегося разрабатывается на основе комплекса оптимальных мероприятий, направленных на восстановление функций организма и способностей к деятельности. В ФГОС определены категории детей с умственной отсталостью, которые могут сочетаться с другими нарушениями, усложняя процесс обучения и развития.

В области педагогики и специального образования широко обсуждается вопрос генерального развития детей со сложностями в умственном развитии. Индивидуальные особенности данной категории детей включают в себя изменения в выполнении движений, что затрудняет формирование элементарных физических навыков. Они сталкиваются с трудностями в переключении и согласовании действий, а также могут испытывать проблемы с самообслуживанием.

Подчеркивается, что у детей с умеренными и тяжелыми нарушениями умственного развития отмечается замедленное усвоение навыков самообслуживания. Они испытывают затруднения в освоении мелких моторных движений, необходимых для выполнения повседневных задач, таких как завязывание шнурков или застёжек.

Кроме того, у данной категории детей наблюдается специфичное мышление, что затрудняет формирование абстрактных понятий и ограничивает развитие речи. Некоторые дети испытывают трудности с активизацией внимания и могут нуждаться в дополнительной стимуляции для успешного познавательного развития.

Следует отметить, что дети с глубоким умственным отставанием сталкиваются с еще более значительными проблемами в области мышления, памяти и внимания. В этом случае, вербальная коммуникация может быть серьезно ограничена, что требует специализированного ухода и внимания.

Большинство детей с различными уровнями умственной отсталости также могут иметь другие нарушения, такие как сенсорные или моторные расстройства, что создает сложные и многогранные вызовы для образовательного процесса. Подобные состояния не представляют собой простое совокупное дополнение, а являются уникальным качественным явлением с особой структурой.

Разнообразные нарушения влияют на развитие ребенка и формируют сложные комбинации. Дети с тяжелыми и множественными нарушениями нуждаются в значительной помощи, которая превышает обычную поддержку. Группа таких детей характеризуется различиями в типе и выраженности нарушений в развитии. Уровень их психофизического развития не может быть определен на основе возрастных стандартов из-за органических поражений центральной нервной системы, которые часто вызывают сочетанные нарушения в различных областях.

Искажения в познавательных процессах, таких как восприятие, мышление, внимание, память, делают подходы, требующие абстрактного мышления, неэффективными. Это создает трудности при усвоении учебных программ как в дошкольном, так и в школьном возрасте.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, образовательные учреждения должны разрабатывать индивидуализированные образовательные программы для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Для успешной адаптации и социализации с учетом новых требований по ФГОС каждому ребенку с нарушением интеллекта разрабатывается специальная индивидуальная программа развития на основе адаптированной основной образовательной программы. Эта программа ориентирована на образование детей с умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития с учетом их индивидуальных потребностей. СИПР разрабатывается на определенный период времени с участием всех специалистов, работающих с ребенком в учебном заведении, и при участии его родителей, если они присутствуют.

В контексте индивидуальной развитой программы следует выделить важные составляющие.

1. Обзор личных данных обучающегося и его родителей, включая информацию о бытовых условиях и отношениях внутри семьи по отношению к обучению.
2. Анализ выводов психолого-медицинской педагогической комиссии.

3. Составление характеристики с оценкой текущего уровня развития учащегося и выявление ключевых направлений воспитания и обучения.

4. Разработка индивидуального учебного плана.

5. Определение содержания образования как в организационных условиях, так и в семейной среде.

6. Предложение потенциальных методов педагогической работы с детьми.

7. Описание основных технических средств и учебных материалов.

8. Разработка системы мониторинга успехов учащегося.

9. Возможное приложение к программе с упражнениями и рекомендациями для выполнения дома.

Характеристика учащегося базируется на результатах психолого-педагогического анализа, проводимого специалистами обучающей организации с целью оценки текущего состояния развития и определения зоны ближайшего роста. В частности, характеристика описывает.

1. Физическое и сенсорное развитие.

2. Мотивационные аспекты (интересы, реакции на поощрения).

3. Психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление.

4. Поведенческие и эмоциональные реакции.

5. Уровень социальных навыков, коммуникация, умения, самообслуживание.

6. Потребность в внешней помощи.

7. Приоритетные образовательные области, предметы и коррекционные курсы для дальнейшей работы.

Коррекционный курс программы должен включать следующие сферы:

Сенсорное развитие.

1. Предметно-практические действия.

2. Физическое развитие.

3. Альтернативные методы коммуникации.

4. Дополнительные активности за пределами уроков.

Эффективная реализация стандартов для детей с интеллектуальными нарушениями включает.

1. Раннее участие в коррекционных процессах.

2. Разработку специализированных методов обучения.

3. Кооперацию различных квалифицированных специалистов в обучении и всесторонней поддержке учащегося.

Система специального образования в России – выделяющаяся социально-педагогическая структура, целью которой является интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Наблюдается увеличение числа таких детей как в России, так и по всему миру, что приводит к возрастанию количества группы с ограниченными возможностями здоровья. Важно отметить негативную тенденцию в структуре данной категории, указывающую на необходимость принятия комплекса мер для обеспечения их социальной инклюзии на государственном уровне.

В рамках внедрения федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья с 2016 года, разработано 26 вариантов адаптированных основных образовательных программ для начального образования. Эти программы предназначены для удовлетворения образовательных потребностей детей с ОВЗ в зависимости от их когнитивных способностей и уровня дефекта. Обучение детей с различными расстройствами требует индивидуального подхода и организации специфических условий.

В современной практике обучения детей с ограниченными возможностями здоровья применяются различные формы: специальное образование, инклюзия, домашнее обучение, заочное семейное обучение. Каждая из этих форм имеет свои особенности и целевую направленность, обеспечивая детям доступ к образовательным возможностям с учетом их потребностей и специфики.

Организация обучения детей с расстройствами аутистического спектра представляет особую сложность из-за разнообразия их особенностей. Требуется индивидуальный подход и создание специализированных условий для каждого ребенка. Исследование различных форм обучения детей с РАС как в России, так и за рубежом позволяет развивать эффективные методики и подходы для интеграции таких детей в образовательный процесс.

Исследовательская работа Лоры Винг и Джудит Гулд в 1979 году выделила триаду проблем, характерных для всех детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), названную «триадой Винг-Гулд», включающую нарушения социального взаимодействия, коммуникации и воображения. Это стало отправной точкой для введения термина «спектр аутизма».

Дети с РАС имеют различные характеристики и степени взаимодействия с обществом, что позволяет классифицировать их в группы с различными педагогическими особенностями. О.С. Никольская выделила четыре основные группы детей с РАС, отличая их поведение, способность к коммуникации и социальной адаптации.

Обучение детей с РАС требует особого подхода и организации образовательного процесса, учитывающего их индивидуальные потребности и специфические особенности развития. Педагогическая классификация О.С. Никольской предусматривает четыре варианта обучения с учетом различных уровней образования и организационных форм.

Интеграция детей с РАС в современное образовательное пространство может осуществляться двумя путями: образовательной интеграцией, когда ребенок учится вместе с нормативно развивающимися сверстниками, и частичной интеграцией, позволяющей постепенно вовлекать ребенка с РАС в учебный процесс со сверстниками.

Эти методы обеспечивают индивидуализированный подход к обучению детей с РАС, способствуют их включению в общество и развитию коммуникативных навыков.

Изучение международного опыта в области образования позволило рассмотреть методику обучения в рамках концепции «ресурсного класса» как наиболее соответствующую детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) по Федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования. Этот подход, известный как инклюзия, постепенно интегрирует детей с РАС в школьную общность.

На сегодняшний день в Санкт-Петербурге численность детей с подтвержденным диагнозом РАС превышает четыреста человек. Всего лишь 52 из них получают образование в инклюзивной среде обычных школ, где предоставляются специальные условия для их включения. Ресурсные классы, способствующие интеграции этих детей, существуют в 15 общеобразовательных школах города.

С начала 2018 года в городах Москва, Санкт-Петербург, Воронеж и Ростов-на-Дону активно внедряется образовательная модель обучения детей с РАС в рамках концепции «ресурсного класса». Основная идея модели заключается в создании специальной обучающей среды, где дети с РАС получают дополнительную поддержку с учетом их индивидуальных образовательных потребностей.

Основные принципы работы модели включают.

1. Формирование основных жизненных навыков.
2. Углубленная диагностика для персонализированного подхода.
3. Организация взаимодействия с педагогами и специалистами.
4. Алгоритмизация учебного процесса для оптимизации деятельности учащихся.

В рамках данной модели также применяются методики альтернативной коммуникации, способствующие развитию навыков взаимодействия с учителями, делая учебный процесс более насыщенным и эффективным. Каждый ученик получает поддержку сопровождающего взрослого и постепенно интегрируется в социальное окружение школы.

Нельзя забывать, что концепция «ресурсного класса» не предполагает стандартного понимания класса как группы учащихся. Согласно зарубежным источникам, ресурсный класс представляет собой специальное пространство в школе, где сосредоточены все дополнительные ресурсы, необходимые для успешного обучения детей с особыми потребностями. Дети с РАС проводят часть времени в обычных классах и часть времени в ресурсной зоне, где работают специалисты по индивидуальным программам развития.

В области образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) существует концепция «Учебно-воспитательного клуба», который представляет собой особое пространство в школе, где сосредоточены все необходимые ресурсы для успешной адаптации детей с РАС к обучающей среде. Этот клуб обеспечивает индивидуальную образовательную поддержку каждому ученику с РАС, позволяя им постепенно включаться в учебный процесс среди своих сверстников.

В данном клубе учащиеся взаимодействуют не только с учителями и педагогами, но и с логопедами, тьюторами, дефектологами, психологами и другими специалистами. Родители также активно вовлечены в разработку индивидуальных образовательных планов для своих детей с РАС.

Основное отличие учебно-воспитательного клуба от коррекционного центра заключается в том, что здесь дети с РАС постепенно интегрируются в обычные классы, участвуют в уроках со своими сверстниками и получают поддержку тьютора при необходимости. Цель клуба состоит в том, чтобы дети с РАС могли успешно адаптироваться к школьной среде и обучаться без постоянной поддержки.

Учебно-воспитательный клуб имеет два режима функционирования: постоянный и консультативный. В постоянном режиме дети проводят большую часть времени внутри клуба, обучаясь по адаптированным программам и взаимодействуя с специалистами. В консультативном режиме ученики учатся в обычных классах, получая поддержку по мере необходимости.

Сегодня все больше обсуждается вопрос интеграции детей с РАС в общеобразовательные учреждения и развития у них навыков социализации. В этом контексте важно обращать внимание на методы обучения и подходы к работе с детьми с РАС для достижения оптимальных результатов в их образовании и социализации.

В связи с особенностями поведения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), первоочередной задачей является коррекция и изменение нежелательных паттернов поведения, характерных для данной категории людей.

Стремление к объективной регистрации психических проявлений определяет сходство методологии работы русской и американской научных школ. Бихевиоризм, в свою очередь, сближается с психофизиологической школой И.М. Сеченова и И.П. Павлова. Бихевиоризм основан на схеме $S \rightarrow R$ (S – стимул, R – реакция) в процессе обучения, что позволяет формировать желаемое поведение.

Применение анализа поведения (АВА – Applied Behavior Analysis) в бихевиоральной психологии позволяет корректировать поведение и облегчить коммуникацию у детей с аутизмом. Создание концепции «вербальных оперантов» Б.Ф. Скиннером открывает новые пути в формировании речевого репертуара человека.

Оперантное обучение основано на закреплении конкретных последствий поведения в различных ситуациях, где успешное выполнение задачи приводит к укреплению этого поведения. Метод дискретных проб (ДТП) играет важную роль в работе с детьми с РАС, помогая преодолевать поведенческие барьеры и развивать навыки сотрудничества.

В современном образовании метод обучения отдельными блоками представляет собой эффективный инструмент, позволяющий детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) успешно усваивать навыки и знания. Этот подход способствует поэтапному формированию умений, многократной тренировке и стимулирует мотивацию через поощрения.

Важно отметить, что российская система коррекционной помощи для детей с РАС имеет свои особенности и отличия от международных подходов. Например, метод дискретных проб, применяемый за рубежом, интерпретируется в России как система постепенного обучения.

Однако внедрение зарубежной методологии обучения детей с РАС в российскую практику сталкивается с определенными проблемами. Не хватает квалифицированных специалистов, регулирующих нормативно-правовую базу и методическую поддержку. Также существуют вопросы касательно оценки успеваемости, сроков обучения, достижения образовательных целей и баланса академических и жизненных компетенций.

При организации взаимодействия образовательного учреждения и семьи для успешной реализации индивидуальных программ развития (ИПР) детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) важно создать эффективную и взаимовыгодную партнерскую среду. Совместная работа педагогов, специалистов и родителей играет ключевую роль в обеспечении оптимальных условий для развития каждого ребенка.

В процессе взаимодействия стороны должны стремиться к открытому обмену информацией, прозрачности и взаимопониманию. Родители обладают уникальным опытом и знаниями о своем ребенке, которые ценны для педагогов при разработке и адаптации индивидуальных учебных планов. В свою очередь, образовательное учреждение обеспечивает профессиональную поддержку, доступ к специализированным методикам и ресурсам для эффективной работы с детьми с ОВЗ.

Родители могут активно участвовать в процессе обучения, следить за прогрессом ребенка, обсуждать свои ожидания и потребности с педагогами. Важно формировать доверительные отношения, где каждая сторона взаимодействия чувствует поддержку и уважение.

Кроме того, совместная работа может включать обучающие мероприятия для родителей, где им предоставляется информация о специфике образования детей с ОВЗ, методах обучения и поддержки в домашних условиях. Это помогает родителям лучше понимать потребности своего ребенка и активно участвовать в его образовании.

Успешность образовательного процесса, участниками которого являются дети с РАС, зависит от тесного сотрудничества семьи и образовательного учреждения. Моя рекомендация заключается в том, чтобы создать открытую и доверительную атмосферу, где каждый член команды вкладывает свои усилия для достижения общих образовательных целей.

Для улучшения взаимодействия рекомендую организовывать регулярные совещания и консультации, где обсуждаются успехи, проблемы и планы дальнейших действий. Важно поощрять взаимодействие и сотрудничество, поддерживать открытый диалог и обмен опытом между всеми участниками образовательного процесса.

Список литературы

1. Кузнецов А.А. Новый стандарт – это общественный договор / А.А. Кузнецов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – №1. – С. 30–31. – EDN MKVBVT
2. Малышева М.М. Федеральные стандарты как общественный договор о работе системы образования детей начальной школы XXI века на достижение результата / М.М. Малышева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – №4. – С. 20–24. – EDN TPKOIX
3. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.
4. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 19 декабря 2014 г. №1598.

5. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» от 19 декабря 2014 г. №1599.
6. Арламова Е.Н. Сотрудничество семьи и специалистов в процессе обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / Е.Н. Арламова, А.М. Царёв // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – №7. – С. 57–62. – EDN NRJDED
7. Царёв А.М. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ / А.М. Царёв, Л.А. Головнич // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – №3. – С. 12–19. – EDN SAUECF

Тугулева Галина Витальевна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

Мелихов Юрий Васильевич

председатель
МО ВОС г. Магнитогорска
г. Магнитогорск, Челябинская область

ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ БРАЙЛЯ: ТРИ ЗНАЧИМЫХ ЮБИЛЕЯ

***Аннотация:** созданная Брайлем рельефно-точечная система стала настоящим прорывом в области образования и социальной адаптации незрячих и слабовидящих, в последствии международно-признанным стандартом для обучения слепых и продолжает оставаться важным инструментом для образования, доступа к знаниям, культурным ценностям миллионов людей. В статье раскрыто значение шрифта Брайля в свете трех значимых юбилеев: 215 лет со дня рождения Луи Брайля, 200 лет со времени изобретения шрифта Брайля, 100 лет с начала издания книг по системе Брайля в России.*

***Ключевые слова:** образование слепых и слабовидящих, социальная интеграция незрячих, рельефно-точечная система, шрифт Брайля.*

История создания шрифта Брайля уходит корнями в XIX век, когда молодой французский педагог и музыкант Луи Брайль сам стал слепым после несчастного случая в детстве. Столкнувшись с проблемой ограниченных возможностей обучения и чтения для слепых людей, ведь тогда использовались громоздкие рельефные книги, неудобные для чтения, в возрасте всего 15 лет, Луи Брайль в 1824 году, представил свое изобретение – шрифт, состоящий из комбинацией выпуклых точек, которые можно было легко прощупывать пальцами. В 2024 году отмечается три важных юбилея, связанных с историей создания и распространением шрифта Брайля, которые являются важными вехами в истории развития образования и социальной адаптации людей с ограниченными возможностями зрения.

Первый юбилей – это 215 лет со дня рождения Луи Брайля. Луи Брайль родился 4 января 1809 года в небольшом городке Куси-ле-Шато во Франции. В возрасте трех лет он потерял зрение из-за несчастного случая, но это не помешало ему стать одним из самых известных людей в истории, как создателя системы письма, которая стала ключевым инструментом обучения и социальной интеграции незрячих и слабовидящих для миллионов людей по всему миру.

Второй юбилей – это 200 лет со дня создания шрифта Брайля. В 1824 году, когда Луи Брайлю было всего 15 лет, он разработал рельефно-точечный шрифт для незрячих и слабовидящих людей. Гениальность изобретения Л. Брайля заключается в том, что шесть точек, расположенных в два ряда по три в каждом, позволяют образовать 63 комбинации. Эти комбинации дают возможность использовать шрифт не только для алфавитов большинства стран, но и математических знаков и знаков нотного письма. Русскоязычный вариант впервые был предложен в 1861 году князем Денисом Оболенским, а окончательный вариант, которым сегодня пользуются незрячие люди в России, создан в 1881 году тифлопедагогом Екатериной Трумберг. Первые книги в России на языке Брайля напечатала просветительница Анна Адлер на свои средства в 1885 году. Это был сборник для детей, который содержал русский алфавит, цифры и знаки препинания по Брайлю, а также биографию Луи Брайля и стихи русских писателей. В январе 1898 г. в Санкт-Петербурге Попечительство Императрицы Марии Александровны о слепых, приступило к изданию первого русского журнала по системе Брайля «Досуг слепых», который выходил раз в месяц тиражом 250 экземпляров до 1917 г.

Третий юбилей – это 100 лет с момента начала издания книг по системе Брайля в Советском Союзе. В 1924 году, было принято решение о переводе, собрания сочинений Владимира Ленина на

шрифт Брайля. Известно, что этот номер помогала готовить Анна Адлер, первопечатница по Брайлю в России. И готовили его в той же Первой московской школе для слепых, куда Анна Александровна подарила свой брайлевский печатный станок. Первой опубликованной литературой стало собрание сочинений Владимира Ленина. Это стало началом и значимым этапом в истории доступа к литературе незрячих и слабовидящих людей, а также полноценного издания книг с шрифтом Брайля в России. Эта инициатива сделала возможным для многих людей с ограниченными возможностями получать образование и развиваться культурно, что привело к улучшению их качества жизни и интеграции в общество.

Сегодня созданы адаптированные шрифты Брайля на разных языках мира. Так, в России есть даже якутский алфавит по системе Брайля (2).

большой вклад, в сохранение и популяризацию письма по Брайлю, на протяжении многих лет вносит член МО ВОС Раиса Николаевна Григорьева.

Система Брайля позволяет слепым и слабовидящим людям читать и писать, заниматься искусством, писать стихи, музыку, создавать рисунки и другие произведения искусства, расширяя их творческие возможности, а также использовать компьютеры и другие технологии. Кроме того, Брайль помогает слепым и слабовидящим людям развивать тактильные навыки, что может быть полезно в повседневной жизни. Брайль максимально приближен к чтению глазами. От системы Брайля не удастся отказаться при обучении детей. Никаких альтернатив здесь пока не предложено. Практика показывает, что есть такие тексты, которые на слух плохо воспринимаются: математические тексты с формулами, сложные тексты с рядом сложноподчиненных оборотов, требующие повышенной концентрации, и, наконец, ноты.

Несмотря на все положительные моменты, число пользователей Брайля, в России последние десятилетия снижается. На этот процесс влияет развитие тифлотехнологий – у людей с нарушением зрения появилась возможность слушать аудиокниги, использовать скринридеры и смартфоны. Также снижение числа пользователей Брайля может быть связано с изменением образовательных программ и приоритетов в обучении незрячих людей. Однако, несмотря на эти тенденции, навык чтения по Брайлю остается важным и полезным для многих незрячих людей, и его ценность не должна быть недооценена.

Система Брайля играет важную роль в инклюзивности мира, поскольку она способствует снятию барьеров и обеспечивает равные возможности для людей с нарушениями зрения. Для людей с ограничениями зрения местные организации ВОС акцентируют внимание на развитии образовательных программ по изучению Брайля и привлечении новых волонтеров и учащихся через СМИ и соцсети. Что позволяет повысить осведомленность общества о доступности информации для всех. В МО ВОС г. Магнитогорска специалисты используют различные устройства и программы для интерактивного и увлекательного обучения азбуке Брайля, а также специалисты по обучению незрячих людей системе Брайля проводят занятия на дому и в специальных кружках. В брайлевских кружках стремятся использовать инновационные технологии. Для этого, есть вспомогательные устройства, такие как «Говорящая азбука», прибор прямого чтения, азбука колодка. Используем 3D-модели, тактильные книги для лучшего понимания азбуки и многое другое. Это повышает интерес и уважение к системе письма Луи Брайля и обеспечивает равные возможности. Сегодня для людей с инвалидностью по зрению система Брайля продолжает распространяться в повседневной жизни и общественных местах. Маркировка объектов шрифтом Брайля играет важную роль в повседневной жизни слепых и слабовидящих людей, позволяя им ориентироваться в окружающем мире и быть более независимыми (1). Например, на тактильных информационных табло на вокзалах и аэропортах, на упаковке продуктов в магазинах, и даже на QR-кодах на улицах и почтовых ящиках. Обеспечение доступности общественного транспорта для людей с ограниченными возможностями по зрению является важным аспектом создания инклюзивной транспортной среды. Для этого внутри общественного транспорта в различных странах мира применяются маркировки и обозначения с использованием шрифта Брайля. Один из важных способов использования шрифта Брайля является маркировка упаковок лекарств и других медицинских препаратов.

Сегодня система Брайля в значительной степени облегчает незрячим освоение компьютеров, а компьютер, в свою очередь, придает Брайлю новую жизнь и обеспечивает его будущее, расширяя перспективы цифрового образования людей с нарушением зрения (3). Всё большую популярность получают «говорящие» брайлевские дисплеи, или как их ещё называют, брайлевские строки. Встроенный перевод шрифта Брайля позволяет переводить его на печать и наоборот, имеется Дейзи книжный плеер. Таким образом, можно утверждать, что развитие компьютерных средств и методов обучения незрячих при помощи системы Брайля способствует расширению их возможностей.

Три юбилея, связанные с жизнью и деятельностью Луи Брайля, – это ода их важности и вклада в мир. Его изобретение служит примером того, как один человек может изменить мир, разрушить барьеры и предоставить возможности для миллионов людей, которые иначе были бы ограничены в своих

жизненных достижениях. Пусть эти юбилеи будут напоминанием о важности инклюзивного общества и необходимости борьбы за права и равенство каждого человека, независимо от их возможностей или ограничений. 200-летний юбилей этого изобретения подчеркивает его неизменную значимость в повседневной жизни и индивидуальном развитии каждого человека, использующего шрифт Брайля.

Список литературы

1. Балан С.И. Ослепляющее великолепие вечной надежды к 200-летию Луи Брайля / С.И. Балан // Специальное образование. – 2009. – №2. – EDN KUWLVP
2. Егоров П.Р. Создание якутского алфавита по системе Брайля для людей с проблемами зрения / П.Р. Егоров // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №7. – EDN PEYNMV
3. Мелихов Ю.В. О проблемах и перспективах цифрового образования людей с нарушением зрения / Ю.В. Мелихов, Г.В. Тугулева, И.А. Кувшинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №81–3. – С. 204–207. EDN JURJEG

Уткина Юлия Сергеевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦВЕТЕ, ФОРМЕ И ВЕЛИЧИНЕ У ПОДРОСТКОВ С ОВЗ

***Аннотация:** в статье раскрыта актуальность проблемы, связанной со сложностью непосредственного формирования сенсорных эталонов у подростков с ОВЗ и необходимостью целенаправленного развития представлений о цвете, форме и величине у данного контингента, а также представлен констатирующий этап коррекционной работы по развитию представлений о цвете, форме и величине у подростков с ОВЗ. Дана трактовка понятия «обследование».*

***Ключевые слова:** обследование, подростки с ОВЗ, подростки с умеренной умственной отсталостью, развитие представлений о цвете, форме и величине, сенсорное развитие.*

Выделение формы, величины и цвета – обязательный этап чувственного познания мира не только нормально развивающихся детей, но и детей с ограниченными возможностями здоровья. При знакомстве с этими свойствами расширяется поле восприятия – основа развития интеллекта.

Зачастую дети не могут целостно воспринимать наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. У них беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях. Представления нередко не только схематичны, не расчленены, но даже и ошибочны, что самым отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов их деятельности.

Для того чтобы работа по развитию сенсорных эталонов была эффективной, обязательным этапом коррекционной работы является обследование ребенка.

Обследование – это комплекс мероприятий по определению и оценке фактических знаний контролируемых параметров, характеризующих эксплуатационное состояние, пригодность и работоспособность объектов обследования и определяющих возможность их дальнейшей эксплуатации или необходимость восстановления или усиления.

Для выявления сформированности представлений о цвете, форме и величине у подростков с ОВЗ И.Я. Лернер выделяет следующие критерии: полноту, глубину, систематичность, системность, оперативность, гибкость, развёрнутость, свёрнутость, осознанность, прочность. Нами были выделены следующие критерии и показатели, которые важно учитывать при отборе содержания работы по формированию представлений о цвете, форме и величине у подростков с ОВЗ: полнота, осознанность.

Выбранные показатели и критерии сформированности представлений о цвете, форме и величине у школьников, а также диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень сформированности данных представлений у школьников, сведены в таблицу 1.

Критерии и показатели сформированности представлений о цвете, форме и величине

<i>Критерии сформированности представлений о цвете, форме и величине</i>	<i>Показатели сформированности представлений о цвете, форме и величине</i>	<i>Методики исследования сформированности представлений о цвете, форме и величине</i>
Полнота	– соответствие программным требованиям	методика «Эталоны», предложенная Л.А. Венгером, методика «Выстраивание предметного ряда по величине», методика «Собери цветок», разработанная Е.А. Стребелевой
Осознанность	– нахождение необходимой информации, связанной с данными представлениями;	
	– установление причинно-следственной связи	

Цель констатирующего этапа эксперимента заключалась в изучении уровня сформированности представлений о цвете, форме и величине у подростков с ОВЗ.

В ходе проведения исследования нами были использованы методика «Эталоны», предложенная Л.А. Венгером, «Выстраивание предметного ряда по величине», «Собери цветок», разработанная Е.А. Стребелевой.

Цель диагностической методики «Эталоны» – установить степень обобщенности сенсорных эталонов формы, а также уровень интериоризации действий восприятия.

Цель диагностической методики «Выстраивание предметного ряда по величине» – изучение уровня развития умения определять величину предметов.

Цель методики «Собери цветок» – изучение уровня развития умения определять название цвета.

Результаты проведенного исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты изучения уровня сформированности представлений о цвете, форме и величине у подростков с ОВЗ (констатирующий этап)

Респондент	«Эталоны»	«Выстраивание предметного ряда по величине»	«Собери цветок»	Сумма
1	3	2	3	8
2	2	2	3	7
3	2	2	1	5
4	2	2	2	6
5	1	2	1	4
6	1	2	2	5

В ходе проведения методики «Эталоны», направленной на изучение уровня развития умения определять величину предметов, было выявлено, что 3 детей получили 2 балла (50%, низкий уровень), 1 человек – 3 балла (16%, средний уровень), 2 дошкольника – 1 балла (34%, очень низкий уровень), высокого уровня не отмечено ни у кого.

Процентное соотношение результатов по методике «Выстраивание предметного ряда по величине» распределилось следующим образом: все дети получили 2 балла (100%, низкий уровень).

В ходе проведения методики «Собери цветок», направленной на изучение уровня развития умения определять название цвета, было выявлено, что 2 детей получили 2 балла (33,3%, низкий уровень), 2 человек – 3 балла (33,3%, средний уровень), 2 ребенка – 1 балл (33,3%, очень низкий уровень).

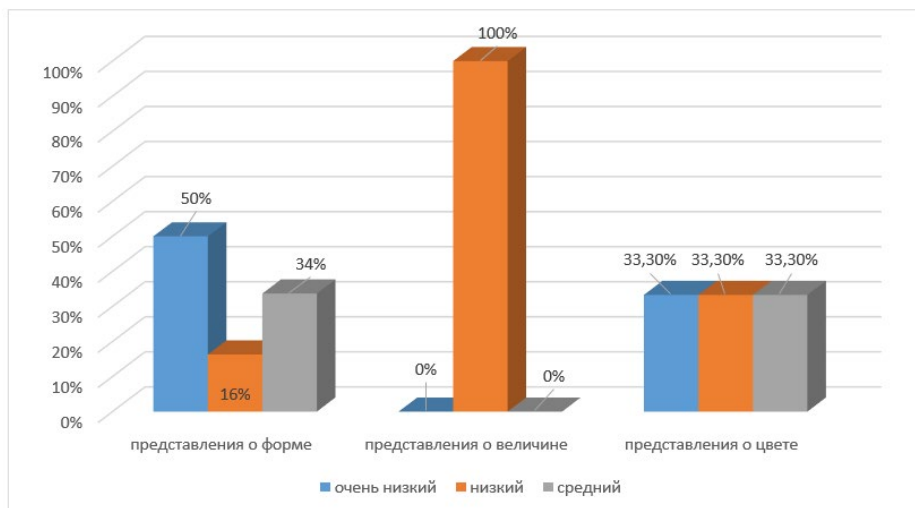


Рис. 1. Результаты изучения уровня сформированности представлений о цвете, форме и величине у подростков с ОВЗ (констатирующий этап)

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу о том, что сенсорное развитие у большинства подростков с умственной отсталостью умеренной степени находится на низком уровне. Несмотря на то, что некоторые дети знают названия цветов, при сравнении предметов по форме и величине они не всегда могут пользоваться более эффективным способом зрительного соотнесения предметов с образцом. Для улучшения результатов необходима организация и проведение специальной работы, направленной на совершенствование данных показателей.

Список литературы

1. Амет-Уста З.Р. Сенсомоторное развитие детей как важная задача дошкольного образования / З.Р. Амет-Уста, В.Н. Ткаченко // Форум молодых ученых. – 2018. – №4 (20). – С. 127–131. – EDN XRBJON
2. Богомолова М.И. Формирование у дошкольников сенсорной культуры в практических действиях / М.И. Богомолова // Детский сад: теория и практика. – 2013. – №12 (36). – С. 74–81. EDN RSDUQZ
3. Васина Ю.М. Инновационные подходы к формированию сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста / Ю.М. Васина, Э.В. Балашова // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2006. – №5 (1). – С. 49–58.
4. Войлокова Е. Ф. Сенсорное воспитание детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью в условиях специального дошкольного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.Ф. Войлокова; СПб. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 1999. – 235 с. EDN NLOFSD
5. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2012. – 272 с. EDN QYFDGF

Фархутдинова Луиза Валеевна

д-р мед. наук, профессор

Мурсалимова Айгуль Асхатовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан

DOI 10.31483/r-110979

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация: исследованы самооценка, уровень притязаний и их реалистичность у детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей. Дети из неблагополучных семей, участвовавшие в эксперименте, достаточно высоко оценивают свои интеллектуальные способности, авторитет у сверстников, уверены в себе, хотя их самооценка на момент исследования невысокая. Большая разница между показателями притязаний на умение работать руками и оценкой реалистичности этих притязаний, притязаний по внешности и ее самооценки можно расценивать как достаточно

критическую оценку своих возможностей по улучшению внешности и приобретению навыков работы руками. Это указывает на конфликт между тем, к чему школьники из неблагополучных семей стремятся, и тем, что они считают для себя возможным выполнить. Полученные данные целесообразно учитывать в коррекционно-педагогической работе с детьми из неблагополучных семей.

Ключевые слова: дети из неблагополучных семей, самооценка, уровень притязаний, реалистичность притязаний.

Самооценка младших школьников – качество личности, которое базируется на системе знаний о себе и своих возможностях, проявляется в потребности и способности оценивать свое поведение, процесс и результат учебной деятельности. Для детей младшего школьного самооценка становится важным элементом в формировании его личности, оказывает влияние на его способность учиться, осваивать новый материал, на развитие его умений и навыков, а также на уверенность ребенка в себе [2].

В младшем школьном возрасте новая деятельность, изменившиеся условия общения способствуют развитию оценочных отношений, которые формируют самооценку ребенка. Именно в этом возрастном периоде наблюдается яркое эмоционально-нравственное отношение ребенка к жизненным явлениям, происходит зарождение этических знаний и формирование на этой основе самооценки [1; 6]. Отношение к себе, которое формируется у детей в процессе взаимодействия с социальным окружением, существенно влияет на регуляцию собственных действий и поступков [2]. Вместе с тем, младший школьник ещё не уверен в своем выборе, не может предсказать ход событий и своё поведение в определенной ситуации, вызывающей фрустрацию, у него может сформироваться нестабильный образ Я, а порой и заниженная самооценка, низкий уровень самоуважения.

Развитие и становление личности каждого ребенка зависит от влияния его окружения; очень часто это влияние играет решающую роль во всем будущем человека. Психические потребности ребенка лучше всего удовлетворяются в здоровой, позитивной семейной обстановке. Семья предоставляет не только оптимальные возможности для формирования личности, но и естественным образом вводит ребенка в постоянно расширяющиеся социальные отношения, создает предпосылки для его социализации [4].

Увеличение числа неблагополучных семей делает эту проблему все более актуальной. Наличие эмоционального дискомфорта, внутренней напряженности, поведенческих отклонений искажает развитие личности ребенка, в том числе влияя на его самооценку; с другой стороны, неадекватная самооценка, сложившаяся в условиях неблагополучной семьи, искажает развитие личности [3].

Целью нашего исследования было исследование самооценки детей из неблагополучных семей.

В исследовании приняли участие 20 детей младшего школьного возраста (10–11 лет), посещающих занятия коррекционно-развивающих отделов центров «Семья» Республики Башкортостан. Дети были разделены на две группы: экспериментальная группа: 10 детей (5 девочек и 5 мальчиков) из неблагополучных семей, которые посещают занятия коррекционно-развивающих отделов центра «Семья»; контрольная группа: 10 детей (5 девочек и 5 мальчиков), воспитывающихся в благополучных семьях.

Исследование проведено с помощью методики диагностики самооценки и уровня притязаний Дембо – Рубинштейна в модификации А.М. Прихожан. В данной модификации введены шкалы «здоровье», «ум/способности», «характер», «авторитет у сверстников», «умение многое делать своими руками/умелые руки», «внешность», «уверенность в себе» и дополнительные параметры обработки результатов [5]. для сравнения показателей использован непараметрический критерий Манна-Уитни при $P \leq 0,01$.

Результаты диагностики по методике Дембо – Рубинштейна в двухгруппах детей представлены на рисунке 1.

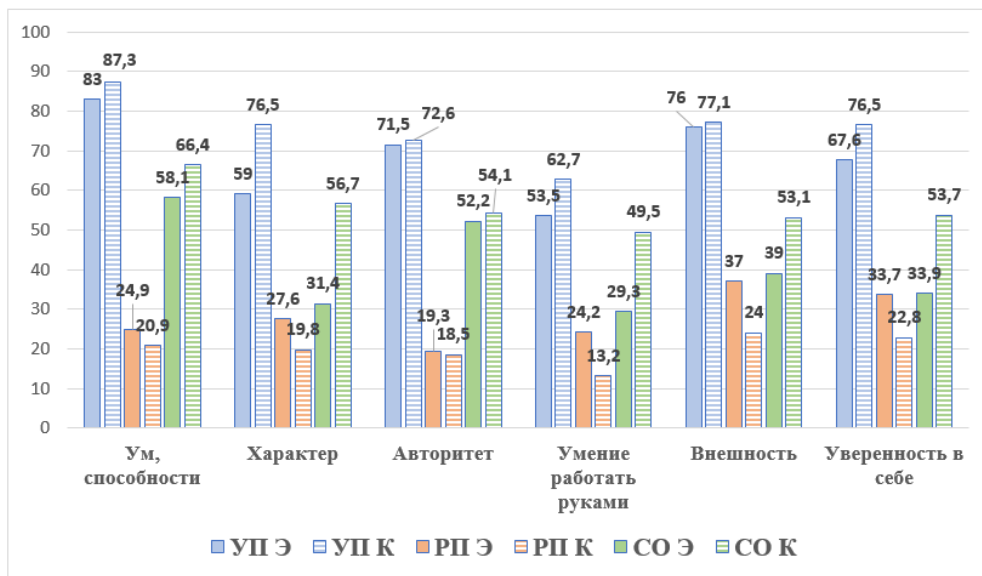


Рис. 1. Показатели исследования по методике Дембо – Рубинштейна

Примечания:

УП Э – Показатели уровня притязаний – экспериментальная группа,

УП К – Показатели уровня притязаний – контрольная группа,

РП Э – Реалистичность притязаний – экспериментальная группа,

РП К – Реалистичность притязаний – контрольная группа,

СО Э – Самооценка – экспериментальная группа,

СО К – Самооценка – контрольная группа.

Уровень самооценки у детей из неблагополучных семей различается по исследуемым шкалам. Такие дети продемонстрировали заниженную самооценку по шкалам «характер» (в среднем $31,4 \pm 2,2$ балла), «умение многое делать своими руками» (в среднем $29,3 \pm 2,4$ балла), «внешность» (в среднем $39,0 \pm 4,6$ баллов), «уверенность в себе» (в среднем $33,9 \pm 4,3$ балла); достаточно высокие показатели были по шкалам «интеллектуальные способности» ($58,1 \pm 3,2$ балла) и «авторитет у сверстников» – $52,2 \pm 5,2$ балла.

Уровень самооценки у детей, воспитывающихся в благополучных семьях, был нормальный по всем шкалам – показатели в среднем от $49,5 \pm 8,1$ до $66,4 \pm 7,6$ баллов. Выше всего была оценка по шкале «интеллектуальные способности» ($66,4 \pm 4,3$ балла), а также «характер» ($56,7 \pm 3,5$ баллов) и «авторитет у сверстников» ($54,1 \pm 3,7$ балла), а ниже всего – по шкале «умение работать руками» ($49,5 \pm 3,5$ баллов). Уровень самооценки у испытуемых из неблагополучных семей по всем шкалам ниже, чем у детей контрольной группы.

Уровень притязаний у детей из неблагополучных семей также различался в зависимости от шкал. Более высокие показатели отмечены по шкале «интеллектуальные способности» ($83 \pm 5,4$ балла), «внешность», «авторитет у сверстников» и «уверенность в себе» ($76,5 \pm 4,3$ балла). Заниженный уровень притязаний отмечен по шкале «умение многое делать своими руками» ($53,5 \pm 4,1$ балла). Также низкий уровень притязаний отмечался по шкале «характер».

Показатели уровня притязаний у школьников, воспитывающихся в благополучных семьях, был в пределах нормы по всем шкалам. Более выраженный уровень притязаний они продемонстрировали по шкалам «интеллектуальные способности» ($87,3 \pm 4,7$ баллов), «внешность», «характер», «уверенность в себе» и «авторитет у сверстников». Уровень притязаний у детей из неблагополучных семей ниже, чем у контрольной группы по шкалам.

Показатели реалистичности притязаний у детей из неблагополучных семей весьма разнообразны. Нормальный уровень притязаний у них отмечается только по шкале «авторитет у сверстников» ($19,3 \pm 1,2$ балла). Завышенный уровень притязаний был отмечен по шкалам «умственные способности» ($24,9 \pm 1,2$ балла), «характер» ($27,6 \pm 2,4$ балла), «умение работать руками» ($24,2 \pm 2,3$ балла), «внешность» ($37,0 \pm 2,5$ баллов) и «уверенность в себе» ($33,7 \pm 2,6$ баллов).

Реалистичность притязаний у детей, воспитывающихся в благополучных семьях, в пределах нормы по всем шкалам – показатели составляют от 13,2+0,5 баллов до 24,0+1,4 баллов.

Сравнение показателей исследования детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях и детей, воспитывающихся в благополучных семьях, проведено с помощью критерия U-критерий Манна-Уитни. При анализе достоверно значимые различия ($p \leq 0,01$) выявлены по показателям шкал «уверенность в себе» (самооценка), «характер» (уровень притязаний, самооценка), «умение работать руками» (самооценка, уровень притязаний, реалистичность притязаний). Таким образом, дети из неблагополучных семей, достаточно высоко оценивая свои интеллектуальные способности и авторитет среди сверстников (нет достоверных отличий от показателей у детей контрольной группы), значительно ниже оценивают свои черты характера, умение работать руками, уверенность в себе. Обращает на себя внимание тот факт, что у них также очень низкий уровень притязаний на развитие своего характера ($p \leq 0,01$).

Проанализированы различия между показателями уровня притязаний и оценки реалистичности притязаний. Здесь особенно обращают на себя внимание показатели притязаний на умение работать руками реалистичности притязаний по умениям работать руками ($p \leq 0,01$), а также показатели уровня притязаний внешности и самооценки по внешности и реалистичности притязаний по шкале «внешность».

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что дети из неблагополучных семей, участвовавшие в эксперименте, достаточно высоко оценивают свои интеллектуальные способности и авторитет у сверстников. Они показали высокий уровень притязаний относительно уверенности в себе и реалистичности этих притязаний, хотя их самооценка в данный момент в части уверенности в себе невысокая. Большая разница между показателями притязаний на умение работать руками и оценкой реалистичности этих притязаний, притязаний по внешности и ее самооценки можно расценивать как достаточно критическую оценку своих возможностей по улучшению внешности и приобретению навыков работы руками. Это указывает на конфликт между тем, к чему школьники стремятся, и тем, что они считают для себя возможным выполнить. Полученные данные целесообразно учитывать в коррекционно-педагогической работе с детьми из неблагополучных семей.

Список литературы

1. Алиева М.Б. Социально-педагогическая адаптация детей в неблагополучных семьях / М.Б. Алиева, А.К. Багомедова, Б.А. Шихамирова // Педагогика и психология в современном мире. Проблемы и инновации. – М.; Берлин, 2021. – С. 171–177. – EDN CQMGZV
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды / Л.И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т.- 3-е изд. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
3. Градинарова А.Е. Влияние неблагополучной семьи на развитие и воспитание ребёнка / А.Е. Градинарова // Молодой ученый. – 2020. – №4 (294). – С. 284- 286. EDN QMZWRZ
4. Ижойкина Л.В. Самоконтроль и самооценка учебных действий школьников при организации урока окружающего мира / Л.В. Ижойкина // Начальная школа. – 2013. – №10. – С. 23–27.
5. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / А.М. Прихожан // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методов: сб. научн. тр. / редкол.: И.В. Дубровина (отв. ред.) [и др.] – М.: Изд. АПН СССР, 1988. – С. 110–128.
6. Фатуллаева А.Т. Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Т. Фатуллаева; Дагестан. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2009. – 173 с. EDN QENNET

Хрипкова Анастасия Дмитриевна
студентка

Научный руководитель

Бобровникова Наталия Сергеевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация: в статье рассматривается место педагога-психолога в психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития. Материал дает характеристику детям с ОВЗ, как представителям группы риска. Подробно рассматривается группа детей с ЗПР, дается их классификация. Выделяются и описываются характерные особенности детей с ЗПР. Особое внимание уделено понятию психолого-педагогического сопровождения. Статья дает анализ деятельности педагога-психолога в комплексной работе специалистов, направленной на сопровождение лиц с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзия, педагог-психолог.

Обучающийся с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (ст. 2 ФЗ-273). Дети с ОВЗ, как представители группы риска, требуют повышенного внимания субъектов образовательного процесса, в т.ч. педагога-психолога, и более других подвержены негативному влиянию общества (например, исключение или социальная изоляция) [1]. Такие дети могут получать образование в школах-интернатах, специальных школах определенного вида, а также в обычных школах (как интеграция или инклюзия).

В федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указано, что инклюзия в образовании – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [2]. Такая форма образования имеет следующие характеристики:

- дети обучаются совместно, никак не дифференцируются по признаку наличия и специфики нарушений;
- инклюзивное образование доступно для всех, вне зависимости от уровня развития познавательных процессов;
- обучение осуществляется по общим образовательным программам с индивидуальной их адаптацией к специальным образовательным потребностям ребенка;
- реализация возможностей ребенка: получение социального опыта из-за отсутствия сегрегации в классах (взаимодействие со сверстниками) [3].

Таким образом, основной признак инклюзивного образования- подстраивание системы под индивидуальные потребности ребенка.

Самая многочисленная группа детей с ОВЗ-это дети с задержкой психического развития. В.В. Лебединский относит ЗПР к задержанному типу нарушений, обусловленному замедленным темпом формирования интеллектуальных способностей и эмоционально-волевой сферы [4].

Согласно К.С. Лебединской, задержка психического развития подразделяется на 4 варианта.

1. Конституционального происхождения.

К этому варианту относится прежде всего психофизически инфантилизм, обуславливаемые незрелостью эмоционально-волевой сферы. У таких детей психолого-педагогические характеристики соответствуют более младшему возрасту. Как правило, такой ребенок бледный, низкий, худой и достаточно внушаемый, мнительный.

2. Соматогенного происхождения.

Речь идет о какой-либо (хронической) болезни, которая истощает организм ребенка, из-за чего и замедляется темп формирования познавательной сферы

3. Психогенного происхождения.

Основным фактором, определяющим нарушение, является неблагоприятная система воспитания. Например, при авторитарном воспитании ребенок лишается всякой инициативы, становится более

робким и боязливым. При такой варианте нарушения страдает прежде всего эмоционально-волевая сфера.

4. Церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция).

Обусловлена органическим поражением ЦНС во время дифференциации мозговых структур. Проявляется незрелость как эмоционально-волевой, так и познавательной сфер [5].

Все вышеперечисленное должен учитывать педагог-психолог в организации работы с такими детьми. Образовательное учреждение обеспечивает детям, в т.ч. с ЗПР, психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение – комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач развития, обучения, воспитания и социализации детей [6]. Такая форма организации совместной согласованной работы субъектов образования позволяет всесторонне подойти к вопросу развития ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение персонализировано, т.е. осуществляется на основе индивидуального подхода к каждому ученику, что повышает результативность такой деятельности. Основной целью является максимальная адаптация и социализация ребенка, получение им положительного опыта социального взаимодействия, а также обеспечение оптимального уровня развития.

К субъектам психолого-педагогического сопровождения относятся следующие специалисты: дефектолог, педагог-психолог, логопед, медицинский работник, администрация, учитель-предметник, классный руководитель, социальный педагог и родители ученика. Все работники сферы образования проводят занятия с ребенком, консультируют педагогов и родителей по вопросам, касающимся их компетенции, оказывают методическую помощь.

Рассмотрим специфику работы педагога-психолога с детьми с ЗПР в условиях инклюзии. Педагог-психолог играет важную роль в психолого-педагогическом сопровождении:

- диагностирует особенности познавательных процессов;
- диагностирует личностные качества, фиксирует и учитывает поведенческие особенности;
- проводит индивидуальные и групповые занятия, направленные на нормализацию эмоционально-волевой сферы и развитие познавательных функций;
- организывает межличностное взаимодействие детей, профилактика конфликтов и т.д. [7].

В своей работе с детьми с ЗПР педагог-психолог учитывает, что большинство из них не готово к школе, это проявляется в поведенческих аспектах. Такой ребенок будет вести себя в классе, как дома, а уроки воспринимать, как игру. Помимо этого, присутствуют и другие особенности, которые нужно учитывать в организации и проведении занятий: повышенная истощаемость, отставание процессов мышления, внимания, памяти, воображения, восприятия и т. д., нарушение в развитии речи (слабая техника чтения, речевые дефекты), низкий уровень самоконтроля, узость кругозора [8].

Педагог-психолог осуществляет диагностику, просвещение, профилактику, коррекционно-развивающую работу, консультативную работу [7].

Особенностью организации коррекционных, просветительских, профилактических и др. занятий считается учет специфики усвоения знаний, умений и навыков детьми с ЗПР. Например, обучение должно быть посильным (нельзя предъявлять слишком завышенные требования), оформленным в систему занятий, которые планомерно развивают ребенка и корректируют нарушение. В работе с такими детьми следует опираться на зону ближайшего развития, а не актуального (по Л.С. Выготскому), т.е. целесообразно заниматься активным развитием еще не сформированных структур [7].

Помимо познавательных процессов необходимо уделять внимание развитию творческих способностей детей с ЗПР. К тому же это может стать интересной частью какого-либо занятия. Так, рисование или лепку можно интегрировать в урок или мероприятие. Такой вид деятельности развивает воображение, мелкую моторику, вовлекает ребенка в урок, помогает сплотить детский коллектив.

Также неотъемлемой частью работы педагога-психолога с детьми с ЗПР является социализация, т.е. помощь в усвоении общественных норм и правил. Инклюзивное образование будет способствовать более полной адаптации. Важно, что дети с ЗПР требуют повышенного внимания к их социализации, как и другие представители группы риска.

Л.С. Выготский говорил, что нарушение развития приводит к «социальным вывихам», т.е. выпадению индивида из социума [9]. Значит, что наиболее полная адаптация возможна только при интеграции детей с нарушениями в общество. В процессе социализации педагог-психолог учитывает возрастную категорию и позицию семьи, как результат первичной социализации.

Таким образом, работа педагога-психолога с детьми с ЗПР в условиях инклюзии заключается прежде всего в развитии познавательной и эмоционально-волевой сфер, а также их социализации. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ обеспечивает всестороннее изучение, проектирование индивидуального образовательного маршрута и последующую коррекцию.

Список литературы

1. Рыбакова Л.А. Дети группы риска: особенности развития, психолого-педагогические технологии работы с детьми группы риска / Л.А. Рыбакова, Т.Ф. Бабынина. – 1-е изд. – Казань: Бриг, 2015 – 200 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

3. Улыбина О.В. Инклюзивное образование и его особенности / О.В. Улыбина, У.В. Хахалкина, Д.Ю. Домничев [и др.] // Московский экономический журнал. – 2022. – №10. – С. 737–743. DOI 10.55186/2413046X_2022_7_10_621. EDN KXZFOA
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – 1-е изд. – Саратов: Академия, 2003 – 144 с.
5. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Альманах. – 2005. – №9. – С. 1–27.
6. Студинская Е.О. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях / Е.О. Студинская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cdik39.ru/wp-content/uploads/2021/05/лекция-Организация-психолого-педагогического-сопровождения-обучающихся-с-ОВЗ-в-образовательных-организациях.pdf> (дата обращения: 19.03.2024).
7. Мамайчук И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – 1-е изд. – СПб.: Речь, 2006 – 352 с. EDN QXOXLR
8. Селиванова Ю.В. Психолого-педагогические технологии работы с обучающимися, имеющими задержку психического развития / Ю.В. Селиванова, О.В. Соловьева. – 1-е изд. – Саратов: Наука, 2019 – 102 с.
9. Никитина В.А. Социальная педагогика / В.А. Никитина // Библиотека. – М.: МГСУ «Союз», 1998. – С. 222–273.

Шалагинова Ксения Сергеевна
канд. психол. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАБОТА СО ЗДОРОВЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ПРИНЯТИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ

***Аннотация:** в статье приведены результаты работы с младшими школьниками по формированию готовности к принятию особых сверстников в условиях инклюзии. Приводятся данные исследования, позволившие выявить проблемы и трудности, с которыми могут столкнуться здоровые дети и дети с ОВЗ при совместном обучении, что в последующем требует учета при разработке программы работы со здоровыми школьниками.*

***Ключевые слова:** инклюзия, особый ребёнок, здоровый ребенок, принятие, готовность к совместному обучению.*

В современном образовательном пространстве инклюзивная модель обучения рассматривается как наиболее передовая система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), основанная на совместном обучении здоровых детей и детей-инвалидов [3].

Практика продвижения инклюзии показывает, что далеко не все участники образовательного процесса, готовы принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Эта неготовность имеет не только материально-техническую основу, но психологическую, морально-этическую [2; 4].

Подготовке педагогов, психологов, социальных работников в настоящее время уделяется достаточно большое внимание – семинары, конференции, методические объединения, многочисленные публикации, мировые сообщества и т. д. Подготовительная работа ведется и с особыми детьми и их родителями, тогда как здоровые дети оказались не вовлеченными в подготовительный процесс, что порождает целый комплекс проблем и трудностей [1].

Изучение готовности здоровых младших школьников к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья было проведено на базе одного из центров образования Тульской области. В выборку вошли 24 учащихся 2 класса, включая 15 мальчиков и 9 девочек, средний возраст которых 8–9 лет.

Для проведения исследования был использован следующий диагностический инструментарий.

1. Методика социометрического изучения межличностных отношений в детском коллективе (Метод Дж. Морено) – методика позволяет изучить взаимоотношения между учащимися в классе.
2. Уровень сотрудничества в детском коллективе (методика Д.Б. Эльконина) – дает возможность оценить уровень взаимодействия и сотрудничества учащихся в классе.
3. Методика «Неоконченные рассказы» (Т.П. Гавриловой) – исследуются эмоциональная и когнитивная сферы учащихся.
4. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова) – оценка уровня толерантности учащихся к различным группам людей.
5. Диагностика межкультурной коммуникации – изучение коммуникативных навыков и способности учащихся взаимодействовать с представителями различных культур.

Исследование направлено на выявление готовности здоровых младших школьников к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья; позволяет выявить проблемы и трудности, с

которыми они могут столкнуться при совместном обучении, что в последующем требует учета при разработке программы работы со здоровыми школьниками

Анализ результатов исследования позволяет заключить, что большинство здоровых школьников имеют недостаточный уровень сформированности коммуникативных навыков. Только один ребенок из выборки проявляет высокий уровень коммуникативных навыков, в то время как половина имеет средний уровень и испытывает некоторые трудности при взаимодействии с классом. Около 17% имеют низкий уровень коммуникативных навыков, а 28% являются отвергаемыми и не стремятся устанавливать отношения с остальными учениками. Полученные данные указывают на то, что здоровые школьники нуждаются в сопровождении в период подготовки к принятию особого ребенка.

Лишь 13% детей в выборке проявляют высокий уровень толерантности. Они обладают ярко выраженными чертами толерантной личности и всегда готовы прийти на помощь другим людям, признавая равенство. Большинство опрошенных (74%) имеют средний уровень толерантности, проявляют черты как толерантных, так и интолерантных личностей. В зависимости от ситуации, они могут вести себя толерантно, оказывая помощь и проявляя сострадание, либо проявлять интолерантность, выражая неуважение к другим, отличающимся от остальных, испытывая неприязнь и непринятие.

13% учащихся имеют низкий уровень толерантности. Они проявляют явную нетерпимость к другим, а также проявляют агрессию, отказываясь помочь и даже способны ухудшить ситуацию.

30% респондентов обладает высоким уровнем межкультурной толерантности. У этих учащихся сформированы навыки межкультурной коммуникации, они способны находить общий язык с людьми другой национальности и помочь им в трудных ситуациях. 25% школьников, участвующих в исследовании, имеют средний уровень межкультурной коммуникации, что говорит о том, что у младших школьников ещё не полностью сформированы необходимые навыки для эффективного общения с представителями других культур. Они не всегда справляются с контролем своего поведения и могут испытывать коммуникативные преграды в процессе налаживания диалога. 45% имеют низкий уровень межкультурной коммуникации, что указывает на их неспособность установить контакт с представителями другой культуры.

54% учащихся обладает высоким уровнем сотрудничества, что свидетельствует об их способности работать в группе, эффективно общаться со сверстниками, не испытывать страх перед конкуренцией и с удовольствием помогать другим. 30% здоровых школьников демонстрируют средний уровень сотрудничества, способны взаимодействовать в коллективе, проявлять инициативу, однако они испытывают некоторую неуверенность перед другими людьми. В свою очередь, 16% респондентов показывают низкий уровень сотрудничества, предпочитают работать в одиночку и проявляя равнодушие к своим одноклассникам.

Нами разработана программа, направленная на развитие коммуникативных навыков, установки принятия других людей, коммуникативной толерантности, способности сопереживать, а также на снижение уровня эгоцентризма и неприязни к другим людям.

Цикл занятий с детьми предусматривает [5].

1. Просветительский блок:

а) Информационный блок – объясняет детям суть инклюзивного образования, основные принципы и особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, а также трудности, с которыми они сталкиваются; предоставляет сведения о правах детей с ограниченными возможностями здоровья, зафиксированных в российском и международном законодательстве;

2. Психологический блок направлен на помощь здоровым детям в решении проблем и трудностей психологического характера:

а) ликвидация барьеров и стереотипов – предполагает анализ существующего стереотипного восприятия людей с ограниченными возможностями здоровья, разработку стратегии изменения подхода к данной проблеме;

б) формирование у детей толерантности, эмпатии.

Список литературы

1. Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / Г. Банч; пер. с англ. А.В. Рязановой // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – №3. – С. 50–56.
2. Вачков И.В. Здоровый школьник и ребенок-инвалид / И.В. Вачков // Здоровье детей. – 2004. – №2. – С. 34–37. EDN TOJUGV
3. Григорьева Г.Ф. Дети должны учиться вместе / Г.Ф. Григорьева // Национальные проекты. – 2009. – №12. – С. 70–71.
4. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения / С.Н. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. №3. – С. 134–136. – EDN MGVJRJ
5. Шалагинова К.С. Работа со здоровыми детьми в условиях перехода к инклюзивному образованию / К.С. Шалагинова // Справочник педагога психолога. Школа. – 2013. – №5. – С. 13–29. EDN TAGEOL

Шатунова Яна Алексеевна
магистрант

Тонконогов Роман Анатольевич
магистрант
Научный руководитель

Коростелева Наталья Александровна
канд. пед. наук, доцент

АНОО ВО ЦРФ «Сибирский университет
потребительской кооперации»
г. Новосибирск, Новосибирская область

МОДЕЛЬ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АБИТУРИЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье рассмотрена проблема организации довузовской подготовки абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и дальнейшее психолого-педагогическое сопровождение таких студентов. Цель исследования – разработка модели довузовской подготовки абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья и психолого-педагогического сопровождения таких студентов в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: инклюзия, студенты, студенты с ОВЗ, студенты-инвалиды, модель, психолого-педагогическое сопровождение, абитуриенты с ОВЗ.

Важным этапом системы высшего образования в России является довузовская подготовка абитуриентов к успешному обучению в вузе. Основной целью вузов при довузовской подготовке абитуриентов можно считать повышение в уровне учебных компетенций будущих молодых специалистов при переходе с более низкого образовательного уровня на более высокий.

С каждым годом данное направление набирает обороты, и если раньше главной задачей было лишь поступление абитуриента в вуз, то сейчас можно смело сказать, что законодательство развивается и еще одной задачей является психологическая подготовка их к дальнейшему обучению [1].

Можно отметить, что в настоящий момент довузовскую подготовку абитуриенты с ОВЗ могут получить либо непосредственно в вузах, в которые хотят поступить, либо в старших классах общеобразовательного учреждения, либо по дистанционной форме обучения.

Мы считаем, что необходима отдельная специальная довузовская подготовка абитуриентов с ОВЗ, так как выпускники школ с ОВЗ часто не готовы к обучению в вузе. Выпускники коррекционных школ или обучающиеся на дому гораздо труднее будут адаптироваться в учебном процессе вуза, чем выпускники общеобразовательных учреждений. Кроме того педагогическая практика свидетельствует о том, что у абитуриентов с ОВЗ уровень знаний, способностей к личностному развитию, учебной мотивации редко имеют высокие показатели.

Коммуникативные навыки у таких молодых людей так же развиты на низком уровне, зачастую отсутствует учебная мотивация, наблюдается слабая включенность в социум, неспособность обучающихся к самостоятельной работе. Все эти факторы сильно затрудняют формирование толерантности у студентов и преподавателей к студентам с ОВЗ в образовательной среде вуза [2].

Этот факт раскрывает актуальность изучения мотивационно-смысловой сферы студентов с ограниченными физическими возможностями уже на начальном этапе процесса инклюзивного обучения. Детальное и всестороннее изучение личностно-смысловой сферы абитуриентов-инвалидов необходимо для предотвращения у них проблем и трудностей, возможных при инклюзивном обучении и для последующего успешного интегрирования их в студенческое сообщество.

Наше исследование проходило на базе Сибирского университета потребительской кооперации, где нами была выявлена проблема отсутствия конкретных методических рекомендаций для адаптации абитуриентов с ОВЗ к инклюзивному обучению. На наш взгляд довузовская подготовка должна включать не только специальную образовательную среду (техническое и материальное оснащение вуза), но и подготовку профориентационного характера, а также подготовку на этапе поступления в вуз (приемная комиссия), так же особые условия для поступления в вуз абитуриентов с ОВЗ (сдача экзаменов, прохождения собеседований).

Исходя из актуальности и проблемы существующей в Сибирском университете потребительской кооперации, мы пришли к выводам о необходимости разработки модели довузовской адаптации абитуриентов с ОВЗ и их дальнейшего психолого-педагогического сопровождения в процессе инклюзии [3].

Программа довузовской подготовки абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья включает в себя:

- тренинги, как средство снижения сопротивления личности каким-либо нововведениям;
- организация встреч с действующими студентами с ОВЗ, с целью знакомства, направленного общения и проведения дискуссий на тематику «Студенты-инвалиды среди нас».

С целью обеспечения положительного эмоционального самочувствия студентов с ОВЗ и инвалидностью, а также развитие навыков толерантного взаимодействия с преподавателями и студентами в условиях инклюзивного образования, нами была разработана модель, включающая в себя различные компоненты, описание которых будет приведено далее по тексту (рис. 1).

Задачами данной модели являются обеспечение успешной адаптации к условиям инклюзивного обучения и развитие личностного потенциала студентов. Данные задачи предполагают формирование и развитие направлений довузовской подготовки абитуриентов с ОВЗ и сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью, включают в себя: диагностику личностного и психофизиологического развития, психолого-педагогическая профилактика негативных психоэмоциональных реакций, психолого-педагогическая поддержка в процессе обучения и психолого-педагогический мониторинг.

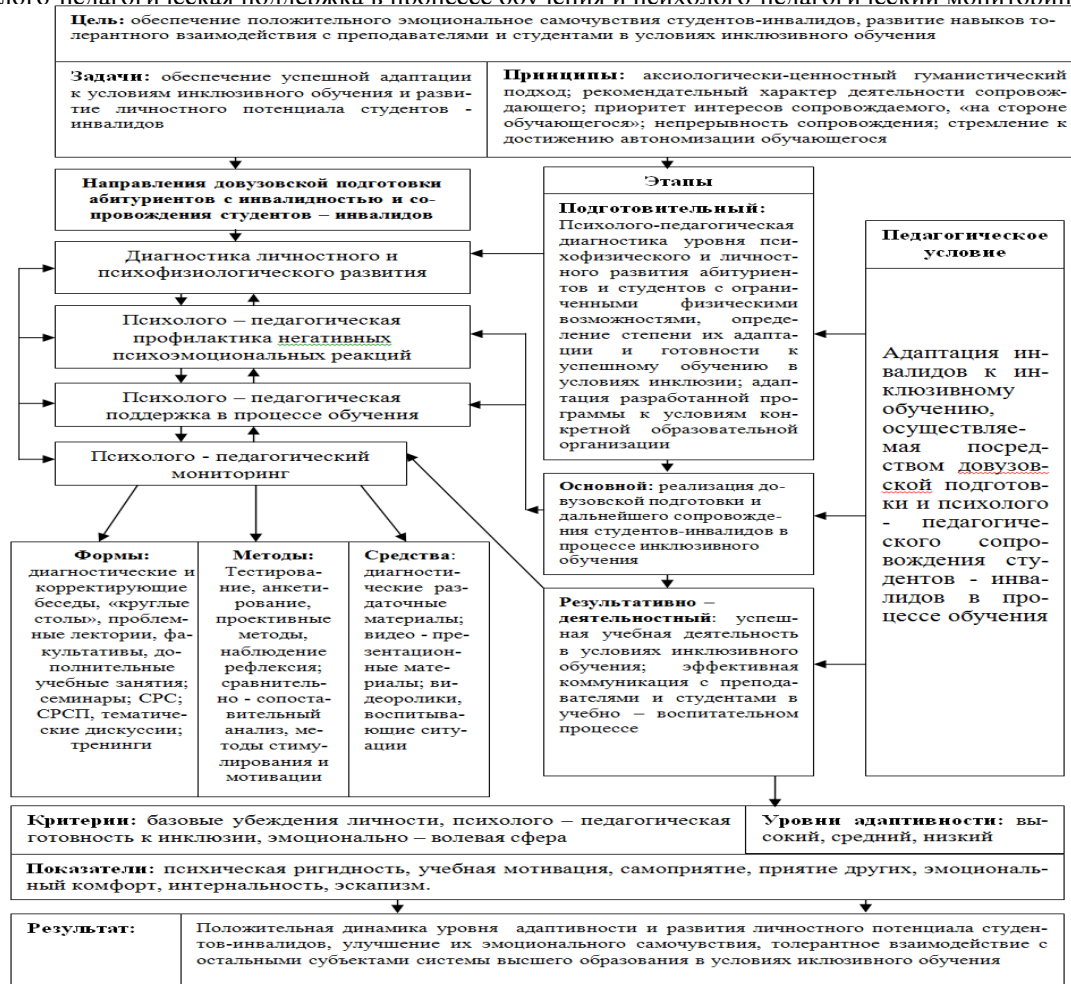


Рис. 1. Модель довузовской подготовки абитуриентов с ОВЗ и психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью

Формы работы содержат: диагностические и корректирующие беседы, «круглые столы», проблемные лектории, факультативы, дополнительные учебные занятия; семинары; самостоятельная работа; тематические дискуссии; тренинги. Методы мониторинговой работы заключаются в тестировании, анкетировании, проективных методах, наблюдении и рефлексии; сравнительно-сопоставительном

анализе, методах стимулирования и мотивации. Средства мониторинга: диагностические раздаточные материалы; видео-презентационные материалы; видеоролики, воспитывающие ситуации.

Принципами реализации модели являются аксиологически-ценностный гуманистический подход; рекомендательный характер деятельности сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого, «на стороне обучающегося»; непрерывность сопровождения; стремление к достижению автономизации обучающегося.

Реализация модели довузовской подготовки абитуриентов с ОВЗ и психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью предполагается в три этапа.

Подготовительный этап включает психолого-педагогическую диагностику уровня психофизического и личностного развития абитуриентов и студентов с ОВЗ, определение степени их адаптации и готовности к успешному обучению в условиях инклюзивного образования, адаптацию разработанной программы к условиям конкретной образовательной организации.

Основной этап – это этап, во время которого и будет осуществлена практическая реализация довузовской подготовки и дальнейшего сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Результативно-деятельностный этап, предполагает успешную учебную деятельность в условиях инклюзивного образования, эффективную коммуникацию студентов с ОВЗ с преподавателями и студентами в учебно-воспитательном процессе вуза.

Педагогическим условием, при котором будет проходить реализация модели выступает адаптация людей с ОВЗ и инвалидов к инклюзивному обучению, осуществляемая посредством довузовской подготовки и психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидов в процессе обучения.

Критерии эффективности реализации модели заключаются в базовых убеждениях личности, психолого-педагогической подготовке к инклюзии и эмоциональной волевой сферы абитуриентов с ОВЗ. Из этого вытекают уровни адаптивности: высокий, средний и низкий. Показателями развития необходимых навыков у студентов с ОВЗ выступают: психическая ригидность, учебная мотивация, самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт, эскапизм.

Вывод: в качестве результата мы видим положительную динамику уровня адаптивности и развития личностного потенциала студентов с ОВЗ и инвалидностью, улучшение их эмоционального самочувствия, толерантное взаимодействие с остальными субъектами системы высшего образования в условиях инклюзивного обучения.

Список литературы

1. Кошеутова О.Л. Влияние довузовской подготовки на качество профессионального обучения архитекторов (на примере НГАХА) / О.Л. Кошеутова, М.А. Абрамова // Профессиональное образование в современном мире. – 2014. – №4 (15). – С. 111–116. EDN TILMBN
2. Коник О.Г. Современные социально-культурные и психологические особенности процесса формирования коммуникативных навыков / О.Г. Коник // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №5 (13). – С. 251–254.
3. Ануфриева Д.Ю. Обоснование педагогических условий формирования толерантности к студентам с инвалидностью у преподавателей и студентов в процессе инклюзивного высшего образования / Д.Ю. Ануфриева, Н.А. Коростелева // Актуальные проблемы современности. – 2019. – №1 (23). – С. 83–88. EDN WQQFVL

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО, СЕМЕЙНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Азизбекова-Алимуродова Виктория
студентка

Научный руководитель

Санникова Ирина Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Томский государственный
педагогический университет»

г. Томск, Томская область

ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНОЕ СИРОТСТВО» И ПРИЧИНЫ ЕГО ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена одной из актуальных проблем, стоящих перед современным обществом России, а именно проблеме социального сиротства. Автором раскрывается понятие данного явления, перечисляются причины возникновения социального сиротства, объясняются смысловые различия сиротства от сиротства социального. Перечисляются и раскрываются факторы и условия попадания несовершеннолетнего в категорию детей, оставшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: социальное сиротство, сирота, скрытое социальное сиротство, дети-сироты.

Такое явление, как сиротство, существует с незапамятных времен, и по настоящее время остается актуальной проблемой, на что указывает статистика, приведенная Министерством просвещения Российской Федерации. По подсчетам Минпросвещения РФ, в стране, по состоянию на 2021 год, проживало 391000 сирот и детей, чьи родители не исполняют свои обязанности или лишены прав. Из них 35,3 тысяч находятся в организациях для детей-сирот и 4,5 тысяч – под опекой государственных органов.

Данное явление, социальное сиротство, проявляется волнообразно, и с каждым десятилетием причин увеличения данной категории детей становится все больше. Этому способствуют не только внешние факторы, как состояние экономики, войны, революции и т. д., но и внутренние, к которым можно отнести аддиктивный образ жизни семьи (семья употребляющая алкоголь, наркотические средства), рост числа разводов и неполных семей, кризисы семьи и т. д. Меры по предотвращению и снижению факторов рисков, оказывающих влияние на рост числа сирот, беспризорных и безнадзорных детей стали приниматься относительно недавно, после окончания Великой Отечественной Войны, к началу 1950-х годов, до этого же применялись другие меры не по предотвращению, а уже по оказанию помощи и содействию сиротам. К ним мы можем отнести призрение, в том числе и монастырско-церковную форму призрения, патронат, организацию самостоятельных попечительских сообществ, первый из которых была основана в 1886 году в Одессе. Но со временем численность сирот росла, причины сиротства становились шире, глубже и разнообразнее. Возникло новое ответвление сиротства, а именно – социальное сиротство. С середины XX в. сиротство как социальное явление стало приобретать угрожающие масштабы.

Если просмотреть словарь советского периода Д. Н. Ушакова, то термин «сирота» определяется как «ребенок или несовершеннолетний, отец и мать или один из родителей которого умерли».

Социальный сирота, как указывает Е. М. Рыбинский, есть «устранение или неучастие большого круга лиц в выполнении ими родительских обязанностей (искажение родительского поведения)».

На сегодняшний день общепринятыми являются два понятия: сирота (сиротство) и социальный сирота (социальное сиротство). Дети-сироты – это дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель [1, с. 147]. Категория «социального сиротства» включает детей, которые имеют биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем.

Таким образом, рассмотрев разные источники, раскрывающие понятие «социальные сироты», можно выделить основной, объясняющий данный термин таким образом: социальные сироты – это особая социально-демографическая группа детей, которые формально имеют родителей, но в силу социальных, экономических, морально-психологических и физических причин фактически лишены родительской опеки [3, с. 286].

Исследователями, изучающими вопрос социального сиротства, были выделены основные причины оставления детей без попечения родителей:

- лишение и/или ограничения в родительских правах;
- нахождение одного или обоих родителей в пенитенциарных (исправительных) учреждениях;
- признание родителей недееспособными либо ограниченными в дееспособности;
- признание родителей безвестно отсутствующими;
- уклонение родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов;
- отказ родителей забрать детей из воспитательных, медицинских учреждений, учреждений социальной защиты населения [2, с. 354].

Причиной получения несовершеннолетним статуса социального сироты служат не только вышеперечисленные факторы, как отдельные и самостоятельные в своем проявлении, а совокупность факторов, к которым также относится: угроза жизни и здоровью ребенка; школьная неуспеваемость несовершеннолетнего; чрезмерное употребление алкоголя и употребление психоактивных веществ родителями ребенка; неисполнения или ненадлежащее исполнение родителями их обязанностей в отношении несовершеннолетнего; отсутствие удовлетворения базовых потребностей ребенка.

Феномен «скрытого» социального сиротства в последнее время стал распространенным явлением, причиной которого называют ухудшение условий жизни семьи, падение ее нравственных устоев и изменение отношения к детям, вплоть до их полного вытеснения из семей, вследствие чего растет безпризорность огромного количества детей и подростков [6, с. 271]. Термин «скрытое социальное сиротство» используется для описания ситуации, когда у человека есть родители или другие близкие родственники, но они не обеспечивают ему достаточной душевной, эмоциональной, или материальной поддержки. Это может проявляться в различных формах, включая недостаток внимания, заботы, нежности и любви со стороны родителей, а также в отсутствии финансовой поддержки или недостаточной материальной защите.

Среди неблагоприятных факторов социального сиротства, в том числе и «скрытого», Л. М. Шипицына отмечает:

- в первую очередь рост числа разводов, в последствие чего увеличивается количество детей, воспитывающихся одним из родителей, как правило матерью;
- во вторую очередь важным фактором становится увеличения числа неполных семей, при котором образуется суженный круг внутрисемейного общения, что приводит к трудностям общения ребенка со сверстниками;
- в третью очередь значительно влияет материальное положение семьи и связанные с этим положением трудности, такие как неспособность удовлетворения базовых потребностей семьи, в том числе и ребенка, проявление социально неодобряемых аддикций у родителей.

Последствия скрытого социального сиротства могут быть серьезными. Дети, страдающие от недостатка внимания и заботы, могут иметь проблемы с развитием социальных навыков, эмоциональным состоянием, успеваемостью в учебе и психологическим здоровьем. Они также могут испытывать проблемы с доверием к другим людям и формированием здоровых отношений в будущем.

Последствия нахождения социального сироты в центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей значительно влияют на: формирование привязанности у ребенка; на способность переживать травматические события без значительного влияние на свое психологическое здоровье; успешность в адаптации к обществу и жизни; способности ребенка доверять людям, выстраивать близкие дружеские контакты; на формирование здоровой, устойчивой, адекватной самооценки.

На причины получение статуса детьми социального сироты значительно влияют условия, провоцирующие возникновение социального сиротства. К ним можно отнести:

- социально-экономические: безработица, снижение заработной платы, снижение общего материального уровня жизни, рост цен;
- кризис семьи: распад семьи, рост числа внебрачных детей, рост семейного алкоголизма, наркомании, токсикомании среди родителей, рост правонарушений родителей, последствием чего родители могут отбывать наказание в пенитенциарных учреждениях исправительного назначения;
- педагогическая несостоятельность семьи: утрата традиций, безнадзорность детей, снижение ценности семьи в обществе, снижение ответственности родителей за воспитание детей, нарушение прав детей, жестокое обращение с ребенком;
- снижение воспитательного потенциала системы образования: перекос в сторону обучения, переориентация системы дополнительного образования на образовательные услуги;
- неэффективная государственная политика в области разработки четких правовых норм, регулирующих ответственность родителей за воспитание своих детей;
- исчезновение системы воспитательной работы с детьми, подростками и родителями по месту жительства;

- развитие детской и молодежной субкультуры, не учитывающей традиционных норм духовности и нравственности;
- рост влияния СМИ, как следствие – разрыв поколений, пропаганда через средства массовой информации новых форм и ценностей поведения детей и молодежи;
- недостаточное развитие службы помощи детям, в том числе защиты их прав [4, с. 63].

В своей научной статье по специальности «Социологические науки», Рыкун А.Ю. и Южанинов К.М., анализируя причины социального сиротства пишут, что наиболее глубокой из причин является кризис семейного образа жизни, связанный как со структурой приоритетов и ролевых моделей общества, так и с отсутствием систематической семейной политики, направленной на восстановление семейного образа жизни. К другой группе причин исследователи относят ослабление социальной интеграции и ослабление или распад семейных связей [5, с. 75].

Изучив исследования по вопросам причин возникновения социального сиротства и ознакомившись с мнениями экспертов в области социальной педагогики, психологии, медицины, социологии мы пришли к выводу, что причины его возникновения могут быть разнообразны, от глобальных внешних до частных личных. Как упоминалось ранее, причины данного явления, если сравнивать опыт прошлых лет и современность, значительно увеличили свое разнообразие. Совместно с увеличением факторов, оказывающих влияние на получение статуса социального сироты несовершеннолетним, увеличилось и количество объектов, детей, на которых сказываются эти факторы. Меры по профилактике социального сиротства и работа по ресоциализации и интеграции в общество детей, оставшихся без попечения родителей применяются и проводятся государством и подведомственными органами (ФЗ от 24.06.1999 г. №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних») но процент адресности недостаточен, не так для искоренения данной проблемы, как для увеличения результативности применяемых действий.

Список литературы

1. Абельбейсов В.А. Социализация сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: теоретико-методологические основы / В.А. Абельбейсов. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2010. – №9. – С. 142–151.
2. Дмитриева М.А. Причины социального сиротства / М.А. Дмитриева // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 353–355. EDN PFXDYJ
3. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Мардахаев // Академия. – 2002. – 368 с. EDN TYIXYV
4. Дети с отклоняющимся поведением. Особенности развития личности ребёнка, лишённого родительского попечительства / под ред. В.С. Мухиной. – 2016. – С. 59–70.
5. Рыкун А.Ю. Профилактика социального сиротства: институционально-дискурсивный анализ / А.Ю. Рыкун, К.М. Южанинов // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – №1 (13). – С. 72–95.
6. Сушко Н.Г. Скрытое сиротство как социально-психологический феномен // Н.Г. Сушко // Вестник Тихоокеанского государственного университета. – 2009. – №2 (13). – С. 269–276.

Бармин Сергей Андреевич

аспирант

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет»

п. Электроизолитор, Московская область

ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются основные понятия, образующие понятийно-категориальный аппарат профессиональной мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту, приводятся авторские формулировки понятия «мотивация», дается характеристика основных понятий, связанных с мотивацией (интерес, потребность, цель, направленность, стимулы, мотивы, ценности, ожидания и регуляторы мотивации) с учетом специфики темы исследования.

Ключевые слова: понятийно-категориальный аппарат, профессиональная мотивация, физическая культура, спорт, будущие педагоги, учреждения СПО.

Современная подготовка будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования имеет многоаспектный характер и связана в том числе с необходимостью формирования условий профессиональной мотивации будущих специалистов.

Профессиональная мотивация будущего преподавателя физической культуры остается важным фактором, побуждающим и направляющим студента к активному изучению образовательных дисциплин и развитию его как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Анализ современного состояния проблемы формирования профессиональной мотивации будущего преподавателя физической культуры показал необходимость систематизации понятийно-категориального аппарата в данной сфере. Понятийно-категориальный аппарат профессиональной мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования является неотъемлемой частью их подготовки. Он позволяет определить особенности и ключевые аспекты мотивации студентов, которые затем могут применяться в их профессиональной деятельности.

Само понятие мотивации достаточно широко изучено в научных кругах. На сегодняшний день имеются следующие точки зрения относительно сущности данного понятия:

- мотивация – процесс побуждения человека к деятельности достижения личных или общих целей (М. Мескон [12], А.Я. Кибанов [16], Е.А. Травин [4]);
- мотивация – совокупность факторов, определяющих поведение (Р. Дафт [5]);
- мотивация – ассоциация с состоянием личности (Г. Мюррей [11], Д.А. Богданова [1], Л.П. Владимирова [17]);
- мотивация – инструмент удовлетворения потребностей (А.А. Данилюк [18], И.В. Мишурова [13]);
- мотивация – инструмент активизации деятельности индивида (М.С. Пискун [15], С.Б. Пашкин [14]).

Исходя из данных трактовок, мотивацию можно рассматривать и как с аспекта физиологических свойств человека, и как с позиции его социализации в обществе.

Понятие профессиональной мотивации в целом понимается как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [8, с. 85].

Профессионально-педагогическая мотивация будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования рассматривается как система эмоционально-ценностных отношений, как совокупность мотивов, как профессионально-значимое качество [7, с. 211].

Как система эмоционально-ценностных отношений профессионально-педагогическая мотивация определяет иерархическую структуру доминирующих мотивов личности будущего педагога. Эти мотивы стимулируют будущих педагогов к активной реализации своей педагогической деятельности и эффективному общению.

Как совокупность мотивов профессионально-педагогическая мотивация зависит от индивидуальности будущего педагога и его направленности (в нашем случае – физическая культура и спорт). Каждый студент имеет свои уникальные мотивы, которые определяют его отношение к профессиональным задачам и ценностям. Это делает профессионально-педагогическую мотивацию особенной и важной для будущих педагогов по физической культуре и спорту.

Как профессионально-значимое качество профессионально-педагогическая мотивация занимает основное место в структуре личности педагога и объясняет его индивидуальное и типическое своеобразие. Она формирует педагогическую и профессиональную идентичность будущего педагога, определяет его отношение к своей работе в сфере преподавания физической культуры и профессиональным ценностям. Индивидуальность и специфика мотивации будущего педагога по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования создают основу для разнообразных подходов к педагогической практике в ходе обучения по программам СПО [7, с. 212].

Определяющими для изучения особенностей профессиональной мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования можно считать как основные понятия, связанные с мотивацией: интерес, потребность, цель, направленность, так и аспекты, образующие профессиональную мотивацию у будущих педагогов: стимулы, мотивы, ценности, ожидания и регуляторы мотивации. Каждое из этих понятий имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при построении мотивационных систем будущих педагогов.

Например, важную роль в активизации профессиональной мотивации играют стимулы. Это могут быть внешние или внутренние стимулы, которые влияют на желание достижения определенных целей и результатов. К внутренним стимулам относят мечту, влечение к самореализации, стремление к творчеству, самоутверждение, востребованность, убежденность, любопытство, личностный рост, потребность общения. К внешним стимулам относят карьеру, статус, признание и т.п. [6, с. 574].

Мотивы, в свою очередь, определяют основные причины, по которым люди стремятся осуществить свои цели. Так, для будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования актуальными являются следующие мотивы: оздоровительный; познавательный-развивающий; воспитательный; творческий; культурный; психологический; эстетический; соревновательный (конкурентный); коммуникативный; двигательный (деятельностный) [3].

Ценности играют важную роль в формировании мотивации студентов. Они определяют то, что считается ценным и важным для индивида. Если цель или задача соответствуют ценностям студента, то это создает дополнительную мотивацию для его достижения. В отношении терминальных ценностей для будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования значимыми являются ценности хорошего здоровья, активной деятельности, жизненной мудрости, интересной работы, развития, продуктивной жизни и творчества. В отношении инструментальных ценностей для будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования актуальность имеют такие характеристики, как воспитанность, честность, ответственность, деловая эффективность, чуткость, образованность и терпимость по отношению к окружающим [9, с. 355].

Потребности, как основные факторы мотивации, определяют, что важно для студентов – будущих педагогов – в их образовательном процессе для обеспечения профессиональной мотивации. Каждый студент имеет свои уникальные потребности, и педагоги должны учитывать их в своей работе. Специальные научные исследования, посвященные изучению проблемы формирования потребностей профессиональной мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования, на сегодняшний день отсутствуют, хотя сама проблема потребности в педагого-психологических кругах рассмотрена на достаточно высоком уровне. В рамках темы данной работы актуальными могут стать результаты исследований Б.Г. Ананьева, В.И. Жернова, Г.Г. Сухобской в части профессионально-познавательных потребностей и А.А. Вербицкого, М.Я. Виленского, А.П. Черных и др. в части изучения путей формирования у студентов потребности в профессиональной деятельности [10, с. 9].

Понятие «цели профессиональной мотивации» связано с подготовкой будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования к их профессиональной деятельности. В формировании мотивации к профессиональной деятельности выделяются следующие цели. Первая цель заключается в создании условий для самоуправления вниманием. В ходе обучения преподавателям СПО необходимо создавать такие образовательные ситуации, которые помогут будущим педагогам по физической культуре и спорту осознать свои возможности и научиться сосредотачивать внимание на необходимой информации.

Следующая цель состоит в создании условий для формирования у будущих педагогов по физической культуре и спорту смыслополагания. Для этого необходимо раскрыть будущую профессиональную деятельность в деятельности педагога по физической культуре. Это важно с точки зрения социальной, практической и мировоззренческой значимости.

Третья цель направлена на формирование навыков учебного труда. Учебный труд является одним из условий для развития профессиональных умений и навыков студента СПО.

Создание положительного эмоционального фона является важным фактором мотивации достижения. В учреждениях среднего профессионального образования должна создаваться атмосфера, в которой студенты чувствуют себя комфортно и мотивированы к учебной деятельности.

Следующая цель состоит в стимулировании и подкреплении актуальных мотивационных состояний студентов на занятиях спортивными дисциплинами. Это важно в рамках профессиональной программы подготовки будущих педагогов по физической культуре и спорту.

Использование содержания учебного материала, форм и методов, способствующих активизации учебной деятельности будущих педагогов по физической культуре и спорту, помогает формированию потребности к будущей профессиональной деятельности [2, с. 61].

Ожидания также играют важную роль в формировании профессиональной мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту. Если студенты ожидают положительных результатов и высокой оценки своей деятельности, то их заинтересованность в дальнейшей профессиональной сфере возрастает.

Регуляторы мотивации определяют, как будущие педагоги по физической культуре и спорту формируют свою профессиональную мотивацию и поддерживают ее на нужном уровне. Это могут быть различные стратегии саморегуляции, например, постановка конкретных целей и планирование.

Систематизация основных понятий, образующих структуру профессиональной мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования позволила актуализировать составные аспекты анализируемой категории в соответствии с проблематикой исследования. Отмечаем, что ключевым аспектом профессионального развития будущих педагогов по физической культуре и спорту остается профессионально-педагогическая мотивация. Профессионально-педагогическая мотивация определяет мотивы будущих педагогов, их эмоционально-ценностные отношения, профессиональную идентичность. Рассмотренные в статье аспекты профессионально-педагогической мотивации в совокупности формируют эффективные условия для саморазвития и повышения профессионализма будущих педагогов по физической культуре и спорту.

Профессиональная мотивация будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования основана на совокупности понятий и категорий, связанных с профессиональным ростом, карьерным планированием, собственной значимостью и профессиональными ценностями.

Важным аспектом профессиональной мотивации остается ее эмоциональная составляющая. Непосредственно в аспекте преподавательской деятельности эмоциональная составляющая мотивации связана с понятиями «эмоциональная устойчивость» и «эмоциональная поддержка». Поскольку профессиональная деятельность педагога сопряжена с такими факторами, как усталость, стресс, отсутствие внимания со стороны обучающихся и коллег и др., для студентов обучающимся по программам подготовки по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования, важно научиться разбираться в своих эмоциональных переживаниях и уметь преодолевать мотивационные затруднения. Данные умения считаются ключевыми в формировании профессиональной мотивации будущих педагогов.

Еще одно понятие, входящее в состав понятийно-категориального аппарата профессиональной мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования, является «саморазвитие». Специфика педагогической деятельности обуславливает необходимость педагогов постоянно развивать и совершенствовать свои профессиональные навыки, изучать новые методики и техники работы с обучающимися. Поддержка профессиональной мотивации будущего педагога к постоянному профессиональному развитию выражается через такие понятия, как «самообразование» и «самоконтроль».

В то же время ключевым понятием профессиональной мотивации остается понятие цели. Как было отмечено выше, цель мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования складывается из нескольких составляющих, но в целом, данное понятие можно выразить через такие категории, как «самоопределение» и «моделирование будущего успеха».

Подводя итог, отметим, что понятийно-категориальный аппарат профессиональной мотивации будущих педагогов по физической культуре и спорту в учреждениях среднего профессионального образования имеет свою специфику ввиду особенностей педагогического процесса. Данные особенности обусловлены как внутренними факторами, связанными с восприятием и мировоззрением самих студентов, так и особенным влиянием факторов внешней среды. От способности сгенерировать данные факторы будет зависеть успешная реализация профессионального потенциала будущих педагогов по физической культуре и спорту.

Список литературы

1. Богданова Д.А. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой / Д.А. Богданова, Г.В. Ханевская // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – №4. – С. 25–30.
2. Бухтеева Е.Е. Формирование мотивации учебной деятельности / Е.Е. Бухтеева // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – №6. – С. 60–63. EDN RDLQTD
3. Волкова Г.А. Уровень сформированности мотивации к занятиям физической культурой у школьных учителей и преподавателей вузов / Г.А. Волкова, Е.В. Ведерникова // Мир педагогики и психологии. – 2023. – №05 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/uroven-sformirovannosti-motivatsii-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kulturoj-u-shkolnykh-uchitelej-i-prepodavatelej-vuzov.html> (дата обращения: 01.04.2024).
4. Гончарова С.Н., Боброва А.Ю. Сущность мотивации и мотивационного потенциала // Новые направления научной мысли. – 2020. – С. 298. EDN CDLRQK
5. Дафт Р. Менеджмент / Р. Дафт; пер. с англ. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 864 с.
6. Елисеева Е.В. Результаты исследования некоторых индивидуально-психологических детерминант личностного потенциала студенческой молодежи / Е.В. Елисеева [и др.] // В мире научных открытий. – 2015. – №11–1. – С. 572–579. EDN VTZVPX
7. Карпова Е.В. Формирование профессионально-педагогической мотивации будущих педагогов / Е.В. Карпова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – №5 (92). – С. 209–218. DOI 10.23859/1994-0637-2019-5-92-17. EDN MJMQGR
8. Королева Л.В. Проблемы мотивации педагога к развитию профессионального мастерства / Л.В. Королева // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей. – 2020. – С. 84–89. EDN OPAEXV
9. Краев Ю.В. Ценностные ориентации преподавателей физической культуры / Ю.В. Краев // Integral. – 2018. – №4. – С. 351–356. EDN YTUXBZ
10. Малахова Е.Ю. Формирование потребности к осуществлению профессиональной деятельности учителей физической культуры / Е.Ю. Малахова // Автономия личности. – 2011. – №2 (4). – С. 8–11. EDN OJFIPD
11. Малыгина В.А. Проблема исследования профессиональной мотивации / В.А. Малыгина // Вестник магистратуры. – 2018. – №5–4. – С. 93. EDN ZZAJYF
12. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон; пер. с англ. и ред. О. И. Медведь. – 3-е изд. – М.: Вильямс, 2016. – 665 с.
13. Мишурова И.В. Управление мотивацией персонала: учеб.-практ. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.В. Мишурова. – Ростов н/Д.: МарТ; Феникс, 2015. – 271 с.

14. Пашкин С.Б. Проблемы трудовой мотивации в профессиональной и служебной деятельности / С.Б. Пашкин, С.А. Мозеров, Е.С. Мозерова // Актуальные проблемы военно-научных исследований. – 2019. – С. 408. EDN ZBQVOP
15. Пискун М.С. Инновационная деятельность современных компаний / М.С. Пискун // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2019. – №3–2. – С. 46–49. DOI 10.24411/2411-0450-2019-10434. EDN ZENAGT
16. Подхватилина Ю.Д. Вовлеченность персонала как важный элемент мотивации / Ю.Д. Подхватилина // Экономика и современный менеджмент: теория, методология, практика. – 2022. – С. 39. EDN DRJHKV
17. Чучелина Е.В. Мотивация как один из аспектов управления персоналом / Е.В. Чучелина // Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике. – 2019. – С. 86. EDN IJQCKS
18. Юшкова А.А. Инструменты мотивации и стимулирования персонала (на примере Ernst & Young) / А.А. Юшкова // Вопросы устойчивого развития общества. – 2020. – №2–2020. – С. 490.

Бисерова Галия Камильевна

канд. пед. наук, доцент

Штерц Ольга Михайловна

канд. психол. наук, доцент

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

ПРИЕМНЫЙ РЕБЕНОК В СЕМЬЕ: ОСНОВЫ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос полового воспитания приемного ребенка. В связи с тем, что в процессе онтогенеза многие приемные дети сталкиваются с асоциальным поведением своих биологических родителей в том числе, в плане сексуального поведения, то для успешной социализации необходимо, чтобы приемный ребенок видел социально одобряемые стереотипы гендерного поведения. В работе подчеркивается важность полового воспитания для гармоничного развития детей, рассматриваются возрастные особенности полового развития, даются рекомендации по проведению полового воспитания, в том числе приемного ребенка.

Ключевые слова: половая идентификация, гендерное поведение, сексуализированное поведение.

Тема полового воспитания приемного ребенка – непростая и очень деликатная. От того, как взрослые подают эту тему ребенку, как обучают его воспринимать окружающих и себя зависит дальнейшее его будущее. Если в семье адекватно воспринимается этот вопрос и взрослый понимает, ЧТО говорить и КАК, то это является гарантом безопасного развития ребенка. Ведь именно семья – главный воспитатель нравственно-полового становления ребенка. Только родитель, в первую очередь, может дать ребенку правильное представление об отношении полов, вырастить из мальчика – мужчину, а из девочки – женщину. Важно привить приемному ребенку понимание своей половой принадлежности; научить навыкам личной гигиены; представлениям о физиологических изменениях, свойственных юношам и девушкам; моделям полового поведения. При этом, взрослые должны также понимать, что чрезмерная открытость в данном вопросе тоже может навредить.

Понятие «пол» по мнению Н.С. Шагоренко, С.А. Меджидова рассматривается именно как биосоциальное свойство человека и половое воспитание ребенка непосредственно происходит во время поло-ролевой социализации [3]. Поло-ролевая социализация с одной стороны предполагает половую идентификацию, а с другой стороны, дифференциацию. Половая идентификация трактуется как принятие мальчиками и девочками мужской / женской роли. Это своеобразное единство поведения и самосознания.

Половая идентичность предполагает наличие представления ребенка о том, как его поведение, черты характера соответствуют мужскому и женскому стереотипу поведения. Как утверждает известный ученый И.С. Кон, первое осознание принадлежности ребенка к тому или иному полу складывается уже к полутора годам [1]. В два года ребенок знает свой пол, однако еще не может это знание обосновать.

К четырем годам есть осознание и различие своего пола и пола окружающих людей, но это ассоциируется, прежде всего, со случайными внешними признаками (одеждой, профессией) и допускается некоторая обратимость и возможность изменения пола [1]. Например, четырёхлетний малыш может спросить у взрослого: «Когда ты была маленькой, ты была девочкой или мальчиком?». Или «Когда я вырасту большой, я стану папой».

В шесть-семь лет у ребенка уже практически полностью складывается половая идентификация, что непосредственно отражается в его поведении, играх, интересах. Окончательное оформление половой идентичности завершается к подростковому периоду.

Термин «гендерное поведение» понимается как поведение, транслируемое в соответствии с принятой половой ролью. Важно отличать понятия «гендер» и «пол». Пол – это физические характеристики, тогда как гендер учитывает психические, культурные и социальные различия. В любом

обществе от представителей разных полов всегда ожидали определенного «нормального» поведения, т.е. так называемого «исполнения» гендерной роли, основы которой ребенок получает именно в семье. В традиционной и социально благополучной семье дети естественным образом в процессе психофизического развития обучаются особенностям гендерного поведения в соответствии со своим биологическим полом. Мальчики, как правило, начинают подражать мужественности отца, а девочки – женственности матери. Приёмные дети могут иметь за своими плечами искаженное представление о гендерном поведении личности, в связи с тем, что их биологические родители демонстрировали неадекватное поло-ролевое поведение, что в последующем может сказаться в демонстрации в обществе собственного гендерного поведения. Следовательно, наблюдая, в повседневной жизни, за поведением взрослых, ребенок перенимает ту модель гендерного поведения, которую он принимает. И поэтому важно, чтобы ребенок видел с детства социально одобряемые стереотипы гендерного поведения и придерживался их в своей жизни.

Сексуализированное поведение – это несоответствующее возрасту сексуальное поведение (допустимое и недопустимое сексуальное поведение), которое соответствует существующим в обществе представлениям о допустимом. Что же можно отнести к сексуализированному поведению? Это, в первую очередь, не соответствующий возрасту интерес детей к своим половым органам и половым органам других людей, детей и взрослых; это приглашение других детей и взрослых к сексу или же секс со взрослыми и несовершеннолетними; это мастурбация в период допубертата и ранняя половая жизнь у подростков. Иначе говоря – это все то, что связано с сексуальной жизнью и не соответствует возрастным нормам развития.

Однако мы должны помнить, что интерес к тому, как устроено собственное тело у детей 3–5 лет является нормой развития. Исследуя свое тело, малыши могут интересоваться, прикоснуться к собственным половым органам и половым органам других детей. Это не считается сексуализированным поведением, это исследование мира и себя. Именно в этот период ребенку важно получать ответы и помощь, а не быть подверженным порицанию и отвержению.

Если же дети этой же возрастной группы начинают имитировать половой акт друг с другом, изображать его на игрушках, рассказывать о половых органах и т. п., то в этом случае у взрослых должны возникнуть вопросы: «Свидетелем или участником чего был ребенок? Как ему помочь?». Такая ситуация может возникнуть в процессе воспитания приемного ребенка. Поэтому нужно обратиться на это внимание приемным родителям и обратиться за помощью к детскому психологу. Так как эти знания о половой жизни у ребенка являются деструктивными для его психики.

У некоторых детей непосредственно перед подростковым кризисом может наблюдаться онанизм. Психологи рассматривают это явление как нормальное последствие взросления и перестройки организма. Но если ребенок 3-лет постоянно держит руку в штанах и все цело поглощен данным действием, то необходимо выяснить, что послужило причиной такого навязчивого проявления.

У ребенка 2–6 лет может также наблюдаться мастурбация. Данные действия чаще всего проявляются, когда ребенок испытывает стресс или тревогу. Взрослые, должны помнить, что негативный смысл этим действиям придает общество. Дети в этом возрасте не знают о том, что это «плохое» поведение. Для многих из них – это самостоятельный способ снятия стресса и страха, когда ему раньше приходилось по долгу оставаться одному. Чем сильнее стресс и проявления негативных обстоятельств, тем чаще дети прибегают к такого рода поведению. Очевидно, что мастурбация не вредна ни в физическом, ни в психическом плане. Но если дети навязчиво производят это действие, то взрослых это должно беспокоить, так как при частом ее исполнении ребенок психически истощается: происходит негативное воздействие на его умственную и физическую сферу.

Чаще всего к такому способу выхода из стрессовой ситуации прибегают дети, которым не хватает внимания, телесных контактов, прикосновений с родителями. Они используют такие способы, как самоукачивание (яктации), сосание пальца, онанизм, мастурбация, чтобы как-то почувствовать себя, успокоиться, снять напряжение. Крайне важно понимать, что просто отказаться от этих способов поддержки себя ребенок не сможет. Ему можно предлагать альтернативу, переключиться на что-то другое, и, возможно, ребенок этим воспользуется. Если малышка заниматься интересными играми, переносить его внимание на другие дела, больше с ним контактировать, хвалить его и поддерживать, возможно подавить его усиленный интерес к собственному телу. На возникающие у ребенка вопросы, почему половые органы имеют разное строение, почему мужчины выглядят не как женщины и т. д., нужно давать конкретные ответы, например, можно объяснить, что органы для мочеиспускания устроены у тех и других по-разному, поэтому мальчики и девочки не должны быть одинаковыми. Причем, в домашней обстановке, рядом со взрослыми, которые обнимают, целуют, берут на руки или же другими способами дают почувствовать границы собственного тела, такие проявления со временем уходят частично или полностью.

Допустимое сексуальное поведение у детей в 6–12 лет проявляется в наличии своего сексуального сленга – словаря для обозначения гениталий и сексуального поведения. Этот словарь частично перенимается из СМИ или у сверстников, которые охотно делятся этими знаниями друг с другом.

В этот период развивается также моральное сознание, где главным транслятором морали и нравственности выступают именно родители. Однако, очень часто, взрослые уходят от вопросов полового воспитания и стараются обойти молчанием темы секса и деторождения. Неподготовленность и неосведомленность в этих вопросах детей подросткового возраста может привести к потере здоровья и к тяжелым психологическим травмам.

Подростковый возраст – это возраст полового созревания, пробуждения чувственности. В период пубертата происходит активная выработка половых гормонов, которые соответственно пробуждают интерес ребенка к сексуальной жизни, к противоположному полу. В тоже время этот интерес наталкивается на стереотипное понимание обществом, в первую очередь родителями, что данная тема очень сложная, деликатная, а ребенок в глазах родителей еще не вырос, поэтому данную тему не стоит с ним обсуждать. Но у подростка потребность в получении определенных знаний в этой области остается и это приводит к возникновению определенного чувства напряжения. Освобождение от этого напряжения некоторые подростки находят в онанизме. Как правило, занятие онанизмом прекращается с началом регулярной половой жизни.

Нужно понимать, что при обнаружении взрослыми такого сексуализированного подросткового поведения, родители не должны сразу же наказывать подростка или же запугивать страшными последствиями. Важно спокойно, без бурных эмоций поговорить с ребенком на эту тему и объяснить вред этих манипуляций. При этом очень важно, чтобы ребенок доверял родителям, а родители были максимально доброжелательны и открыты насколько это возможно, исходя из возрастных особенностей ребенка. Для того, чтобы снизить сексуальное напряжение следует переключить ребенка на другие виды физической активности, в частности на занятия спортом. Если заполнить жизнь подростка правильными и увлекательными делами, то очевидно, что чрезмерного интереса к вопросам пола не возникнет.

В.И. Паллотта и Т.В. Сичкарь отмечают, что в половом воспитании обучающихся выделяются два явных похода – либеральный и консервативный [2]. Либеральный подход больше подходит для полового воспитания, особенно в подростковом возрасте, поскольку подстраивается под психику ребенка. Однако и консервативный подход до сих пор существует в российском школьном сегменте.

Таким образом, для нормального восприятия приемным ребенком вопросов полового развития и воспитания взрослые должны доброжелательно относиться к любой информации. Нельзя, обрывать его, высмеивать, угрожать и наказывать. Не следует уходить от вопросов, а на все вопросы давать конкретные ответы разъяснения, исходя из принципа «от простого к сложному».

Список литературы

1. Кон И.С. Вкус запретного плода: сексология для всех / И.С. Кон. – М.: Семья и школа, 1997. – 464 с.
2. Паллотта В.И. Психолого-педагогический аспект полового воспитания подростков / В.И. Паллотта, Т.В. Сичкарь // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/54PDMN222.pdf> (дата обращения: 27.03.2024). EDN EYLLP
3. Шагоренко Н.С. Половое воспитание как компонент целостного педагогического процесса / Н.С. Шагоренко, С.А. Меджидова // Достижение науки и образования. – 2018. – С. 70–79.

Бойкова Елена Андреевна
магистрант

Научный руководитель
Ежкова Нина Сергеевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: в статье освещаются вопросы, связанные с ролью педагога детского дошкольного учреждения в развитии, социализации и формировании личности ребенка. Рассмотрена взаимосвязь педагога и родителей при воспитании ребенка, раскрыта проблема уровня компетентности современного педагога.

Ключевые слова: педагог дошкольного учреждения, дошкольное образование, компетентность педагога, подготовка будущих педагогов.

Дошкольное образование в системе общего образования является начальным и очень важным этапом обучения детей, оно закладывает базу и определяет направление его дальнейшего развития.

Важность этого периода в жизни ребенка обусловлена тем, что именно в этом возрасте у ребенка закладываются основы личности, и определяется дальнейшее его физическое и психическое развитие.

Дошкольное образование позволяет детям удовлетворить необходимые потребности:

– получить опыт общения и социализации, не только со своими сверстниками, но и с взрослыми, вне круга своей семьи;

– подготовиться к следующему этапу образовательной системы;

– получить опыт самостоятельной работы;

– получить, при необходимости, помощь со стороны профильных специалистов.

Успешное развитие детей во многом зависит от окружающего их мира, особенно предметного: игрушек, пособий, материалов и т. д. А также используемых педагогами методов обучения, дидактической и методической литературы.

Дошкольное учреждение играет важную роль в развитии ребёнка. Задача воспитателей – сделать так, чтобы дети вышли из детского сада с необходимыми навыками и качествами. Вот некоторые из них:

– ребёнок должен уметь общаться со сверстниками и взрослыми, решать возникающие конфликты, играть в коллективе;

– ребёнок должен проявлять интерес к окружающему миру, задавать вопросы и искать ответы на них;

– ребёнок должен уметь слушать и слышать, усваивать новые знания и навыки;

– ребёнок должен знать и соблюдать правила поведения в обществе, уважать других людей и их права.

Современный подход к развитию ребенка требует учета множества факторов и применения разнообразных методов и подходов. В настоящее время педагоги сталкиваются с такими проблемами, как изменение социальной среды, увеличение количества детей с особыми образовательными потребностями, влияние цифровых технологий на психическое здоровье детей и другие.

Чтобы эффективно решать эти проблемы, современные педагоги должны постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки и знания, они должны быть готовы к использованию новых методик и технологий обучения, уметь работать с детьми разных возрастных групп и с разными образовательными потребностями.

Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать условия для его гармоничного развития.

Для формирования благоприятной среды воспитания ребёнка требуется не только высокая квалификация педагога, нужно еще тесное взаимодействие дошкольного учреждения и семьи.

Идея взаимосвязи общественного и семейного воспитания не нова, и является отражением реального положения дел. Так, фактически, родители сами являются первыми педагогами, в чьи обязанности входят физическое, нравственное и интеллектуальное развитие ребёнка.

В соответствии с этим должна пересматриваться и позиция дошкольного образования, оно должно распространяться не только на ребенка, но и на все его окружение, особенно на семью. Педагоги дошкольных учреждений должны быть готовы выполнять различные роли в зависимости от ситуации – они должны быть исследователями, психологами, социологами, помощниками родителей и старшими товарищами для детей.

Для успешной работы в сфере дошкольного образования, педагог должен обладать рядом важных качеств и навыков. Во-первых, он должен глубоко понимать возрастные и индивидуальные психологические особенности детей, чтобы уметь найти подход к каждому ребенку. Во-вторых, педагог должен владеть различными инструментами взаимодействия с ребенком и его семьей, чтобы эффективно решать возникающие проблемы. В-третьих, он должен обладать высоким уровнем педагогического мастерства и техники, чтобы уметь наилучшим образом организовать учебный процесс. Наконец, педагог должен обладать определенными личностными качествами и ценностными ориентациями, которые позволят ему стать примером для детей и вдохновлять их на развитие.

Создание благоприятной образовательной среды является основой успешного воспитания детей дошкольного возраста. Важно, чтобы обучение происходило через игру, поскольку это наиболее естественный и мотивирующий способ обучения для детей этого возраста. Педагог должен активно участвовать в игровом процессе, становясь играющим партнером, одновременно решая образовательные задачи.

Практика показывает, что само по себе внедрение развивающей предметно-пространственной среды не дает необходимого результат, она остается статичной и неэффективной. Формальные запреты и ограничения не дают детям полноценно участвовать в преобразовании окружающего пространства. В связи с этим в ходе профессиональной подготовки педагогов важно правильно показать, каким образом можно достичь вариативности, гибкости, мобильности развивающей предметно-пространственной среды для организации и интеграции различных видов детской деятельности.

Сегодня существует серьезное расхождение между желаемым уровнем профессионализма педагогов дошкольного образования и реальной ситуацией. Одной из причин этого является дефицит

квалифицированных специалистов, вызванный, в том числе, низким уровнем заработной платы в этой сфере. Такая ситуация вынуждает работодателей снижать требования при найме персонала, уделяя меньше внимания профессиональной подготовке и опыту работы с детьми.

Многие педагоги, из-за большой загрузки, сосредотачиваются на формальном выполнении своих должностных обязанностей. Не пытайтесь изменять и улучшать образовательную работу.

Часть педагогов, ограничиваются полученным профильным образованием, занимаясь самообразованием и повышением квалификации по остаточному принципу.

В тоже время от педагогов требуется активное включение в деятельность, в том числе и по внедрению новых программ и технологий взаимодействия с детьми и родителями. В этих условиях регулярная, достоверная оценка профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования имеет особое значение.

Повышение компетенции педагогов должно включать несколько ключевых аспектов. Во-первых, это расширение круга проблем, которые педагог способен решить. Во-вторых, повышение компетенции предполагает распространение профессиональных навыков на смежные сферы деятельности. Например, получение педагогом дополнительных знаний в области психологии, социологии или информационных технологий позволит ему лучше понимать своих учеников и эффективнее решать возникающие проблемы.

Третий аспект заключается в усложнении уровня проблем, которые педагог может решить. В некоторых случаях это может заключаться в разработке и реализации сложных образовательных программ, а в других – в работе с большим количеством детей и т. д.

Наконец, повышение компетенции включает в себя расширение возможностей (инструментария) по решению проблем (новых технологий, методик и подходов в работе с детьми).

Развитие необходимых навыков, в зависимости от текущей ситуации, особенно в связи с внедрением новых форм дошкольного образования и видов деятельности, является основной тенденцией последних лет. Однако действующие стандарты профессионального образования в основном ориентированы на подготовку специалистов общеразвивающего типа, без учета образовательных потребностей детей и уровня их развития. Так, вполне профессиональные педагоги, успешно реализующие традиционную образовательную программу, оказываются не способными работать в специализированных учебных заведениях. В тоже время воспитатели специализированных учреждений развивают достаточно дефицитные компетенции, совершенно не нужные в большинстве других.

Таким образом, профессиональные навыки педагогов – это не просто набор теоретических знаний, а способность применять их на практике, в контексте решения конкретных задач и взаимодействия с учениками.

Традиционный подход к подготовке будущих педагогов дошкольного образования часто фокусируется на стандартных методах обучения, не учитывая местные особенности и сложности, с которыми могут столкнуться начинающие специалисты. Это приводит к тому, что выпускники, только что получившие базовое образование, не обладают достаточными практическими навыками и не умеют строить отношения с детьми и понимать их потребности.

Основные причины данной проблемы связаны с организацией образовательного процесса, в котором развитию личностных качеств будущих педагогов уделяется недостаточно внимания. Успешность обучения часто оценивается исключительно по уровню усвоенных знаний, а не по развитию профессионально важных личностных качеств. Система образования не рассматривает развитие этих качеств как отдельный предмет обучения.

Курсы повышения квалификации часто направлены на решение конкретных теоретических или методических вопросов, но редко затрагивают личностное развитие, творческий поиск или эффективное самообразование педагогов. Педагоги-психологи в образовательных учреждениях могут оказывать помощь педагогам, но чаще всего эта помощь ограничивается работой с детьми, обеспечивая их психическое развитие и учитывая их индивидуальные особенности.

То есть современная система профессионального образования должна обеспечивать будущих педагогов дошкольных учреждений не только профессиональными знаниями, но и развивать их личность. Под этим подразумевается не только получение педагогами новых профессиональных навыков, а приобретение ими умения постоянно самосовершенствоваться, что является необходимостью в текущих реалиях.

Улучшение качества подготовки специалистов для дошкольного образования будет успешным, если этот процесс станет системным – необходимо создать такую образовательную среду, в которой студенты смогут не только получать знания и навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности, но и осуществлять свое личностное развитие.

Для успешной подготовки специалистов в области дошкольного образования необходимо создание образовательной среды, которая объединит обучение в ВУЗе и на курсах повышения

квалификации, что позволит педагогам постоянно совершенствовать свои знания и улучшать профессиональный опыт, что, в свою очередь, будет способствовать развитию личности ребенка и его самореализации.

Список литературы

1. Подольская Т.А. Проблемы дополнительного профессионального образования педагогов: монография / Т.А. Подольская. – М.: ФГБНУ «ИИДЦВ РАО», 2019 – 264 с. EDN HQAPVW
2. Чурекова Т.М. К вопросу о профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования в условиях модернизации образовательной системы / Т.М. Чурекова, Л.С. Немчинова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – №50.

Бучнева Виктория Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

г. Томск, Томская область

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕДИАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: статья посвящена обсуждению особенностей профилактики конфликтного поведения младших подростков в школе. Рассматриваются задачи профилактики, ее уровни. Автором затрагивается возможность использования медиативных технологий в профилактике конфликтного поведения подростков.

Ключевые слова: конфликт, подросток, психолого-педагогическая профилактика, предупреждение, педагог-психолог, социальный педагог, медиация.

Конфликты являются неотъемлемой частью жизни подростков, и на сегодняшний день этот факт является общепризнанным. Именно в общеобразовательной школе закладываются основы поведения человека в будущем в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Подростковый возраст – один из самых непростых детских возрастов.

В период подросткового возраста происходят кардинальные перемены: серьезно изменяются деятельность подростка, общение, окружение, что, в свою очередь, приводит к перестройке психики, появлению новых форм взаимодействия с сверстниками и взрослыми. У подростка меняется социальный статус, положение в коллективе, к нему начинают предъявлять более серьезные требования дома и в школе. В силу особенностей подростковых изменений могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, провоцируя агрессивность и предпосылки для возникновения конфликтных ситуаций.

Межличностные и межгрупповые конфликты могут негативно сказываться на всех процессах жизнедеятельности школы. Конфликты между учениками отрицательно влияют и на самих конфликтующих, и на весь класс. Из-за этого дети плохо усваивают программный материал, простая обида может, в конечном счете, привести к проявлению жестокости в отношении своих сверстников и т. д. Поэтому именно в школе должны быть созданы благоприятные социально-психологические условия, обеспечивающие душевный комфорт педагогу, ученику и родителям.

Профилактика конфликтов в общеобразовательном учреждении должна быть в постоянном поле зрения администрации школы, классного руководителя, психолога и социального педагога.

Педагогу-психологу в своей работе необходимо уметь учитывать такие сложные состояния взаимодействия подростков, как противоречие и напряженность, принимать во внимание различие в позициях и интересах участников совместной деятельности, уметь предотвращать столкновения и эффективно управлять ими.

К задачам профилактики конфликтного поведения подростков в школе относят:

- формирование межличностных отношений в школьном коллективе;
- формирование позитивного взаимоотношения;
- изучение и осуществление контроля за формированием коллектива, выявление лидеров, в том числе и негативных, с целью переориентировать их негативную направленность на позитивную;
- развитие умения устанавливать и поддерживать дружеские отношения;
- обучение ребёнка понимать чувства и позицию других людей, а также направлять его активность в позитивное русло.

Как отмечает В. Хайтмайер, профилактика преследует две основные цели: «первая – не допустить углубления социальной дезадаптации молодежи и вторая – расширить спектр педагогических мероприятий, способствующих снижению уровня насилия и других девиаций» [1, с. 167].

Для того чтобы профилактическая работа действовала эффективно, важно следовать следующим принципам: обеспечение условий, способствующих полноценному психическому развитию и формированию личности ребенка на каждом этапе его роста; своевременное выявление индивидуальных особенностей подростка, которые могут вызвать сложности, отклонения в его интеллектуальном и эмоциональном развитии, а также в его поведении и отношениях.

Одним из эффективных способов предупреждения и решения конфликтных ситуаций является медиация.

В настоящее время медиация становится все более широко известным и распространенным методом посредничества в конфликтах. Медиация – это метод разрешения споров, причисляемый к группе альтернативных методов разрешения споров (ст. 2 Федерального закона от 27 июля 2010 г. №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»).

Цель этого метода заключается в том, чтобы научить детей, продемонстрировать им на практике, что существует множество способов применения своих интересов, для мирного разрешения конфликтов; способствовать формированию позитивного опыта решения конфликтов и развитию уверенности в своих силах. Важно, чтобы дети осознавали, что эмоциональная и агрессивная реакция не является наилучшим способом реагирования на стресс и напряжение. Получив личный опыт положительного общения, дети смогут лучше понять и закрепить позитивные стратегии поведения. Решающим будет то, чтобы с самого детства они приобрели этот опыт и могли выбирать мирные методы поведения.

Кроме того, школьная медиация способствует позитивному саморазвитию личности в период подросткового кризиса. Ведь именно в этом возрасте дети активно стремятся найти свое место в обществе, получить признание и одобрение от своих сверстников. Часто подростки пытаются привлечь внимание не всегда правильными способами, проявляя себя через негативные действия и применение силы. Программы школьной медиации и работа в группах ровесников создают условия для того, чтобы самореализация происходила в положительном ключе.

Основные принципы метода «Школьной медиации» таковы: добровольность; взаимное уважение; принятие, признание ценностей и самобытности каждой отдельной личности; беспристрастность и непредвзятость; прозрачность процесса для всех его участников; конфиденциальность, равноправие, сотрудничество; признание права каждого на удовлетворение потребностей и защиту своих интересов при условии признания такого же равного права за другими. Каждый из перечисленных принципов имеет глубокий смысл, обеспечивающий эффективность метода.

В рамках моей работы в школе мною была составлена и апробирована программа профилактики конфликтного поведения младших подростков с использованием медиативных технологий. Сама программа состоит из трех блоков: «PRO меня», «PRO нас», «PRO конфликты», «PRO медиацию». В комплексе данные блоки направлены на формирование бесконфликтного поведения у обучающихся в рамках общеобразовательной организации. Это личные характеристики обучающегося, взаимоотношения в классе, а также психологические условия, в которых ученики находятся каждый день. На поисково-констатирующем и итогово-обобщающем этапе были проведены следующие методики: К. Томаса «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях», диагностика конфликтности (Тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности»). Сравнивая результаты тестирований, можно сделать вывод о том, что у обучающихся снизился уровень конфликтности, они научились избегать или решать конфликты, а также узнали о медиативных технологиях и начали применять их в жизни.

Подводя итоги, можно сказать, что предотвращение конфликтов способствует созданию позитивной атмосферы в классе, что впоследствии распространяется на всю школьную среду. Это способствует развитию в учащихся таких качеств, как личная ответственность за себя и товарищей, готовность помочь в трудных ситуациях, а также умение проявлять внимание, слушать других, уважать чувства и проблемы окружающих, не осуждать их недостатки, а помогать преодолевать трудности. Проведение мероприятий по предотвращению конфликтов в классе постепенно способствует формированию духа сотрудничества и взаимной ответственности.

Список литературы

1. Волков Б.С. Возрастная психология. – В 2 ч. Ч. 2. От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Б.С. Волков, Н.В. Волкова; под ред. Б. С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 672 с.
2. Гребенкин Е.В. Современные методы профилактики конфликтов в системе образования / Е.В. Гребенкин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Вып. 1 (91).
3. Доманецкая Л.В. Психология семьи и семейного воспитания: учебное пособие / Л.В. Доманецкая; КГПУ им. В. П. Астафьева, 2013. – 212 с. EDN RZILDP

Волик Татьяна Владимировна
Студентка

Научный руководитель

Липилина Елена Юрьевна
канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье определены понятия «общение», «навыки» для детей младшего школьного возраста, уточнены особенности развития навыков общения детей младшего школьного возраста, а также выявлены педагогические условия развития навыков общения у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: навыки общения, младшие школьники, педагогические условия развития.

Прежде, чем рассмотреть специфику развития навыков общения у младших школьников, необходимо рассмотреть суть термина «навыки общения». Однако для того, чтобы сформулировать емкое и четкое определение, важно рассмотреть с различных точек зрения, что же такое общение, и что такое навыки.

Так, Л.С. Выготской под общением понимает важный фактор психологического развития человека, а также условие саморегуляции человека.

В.Н. Мясищев рассматривает общение как единый процесс взаимодействия группы людей, непосредственно влияющих друг на друга.

Согласно мнению М.В. Фалей, общение представляет собой один из важнейших механизмов социализации человека, способов его существования, удовлетворения основных потребностей, путь взаимодействия людей [1, с. 7].

По мнению А.А. Бодалева, в основе общения лежит не только взаимодействие людей, основной функцией которого является передача информации, но и эмоциональный компонент, нацеленный на становление субъективно переживаемых взаимосвязей между людьми [2, с. 289].

Рассмотрим понятие навыки. По Г.К. Селевко, навыки – «способность выполнять какие-либо действия автоматически, без поэлементного контроля. Поэтому иногда говорят, что навык – это автоматизированное умение» [3, с. 7].

Таким образом, проанализировав различные подходы, можно сделать вывод о том, что навыки общения – это способность человека использовать разные средства общения при решении каких-либо ситуаций и задач, реализуемые в процессе межличностного общения между людьми.

Навыки общения у детей младшего школьного возраста исходят в первую очередь от мотивов общения. Следует учесть, что мотивы общения у младших школьников различаются по характеру взаимодействия, то есть мотивы общения со сверстниками отличаются от мотивов общения со взрослыми. Однако, стоит заметить, что в процессе взаимодействия ребенка, как со сверстниками, так и со взрослыми закладывается социальная основа, активно развиваются навыки общения и различные коммуникации.

М.И. Лисина и А.Г. Рузская выделили такую классификацию мотивов общения младших школьников со сверстниками: деловые, познавательные, личностные.

Педагогические условия развития навыков общения представляют собой ряд положений, совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды, а также комплекс методов и приемов, организационных форм работы и воспитания [4].

В младшем школьном возрасте у ребенка происходит первая дифференциация выбора: по симпатии, единству интересов, месту проживания, соседству по парте, половому признаку.

Также при взаимодействии с коллективом появляется первый опыт заводить дружеские и приятельские отношения, активно формируются социальные качества, совершенствуются психические процессы.

Исходя из вышесказанного, для развития навыков общения важно внедрять в образовательный процесс различные формы организации работы, а именно индивидуальную, в основе которой закладываются индивидуальные качества и в процессе которой ребенок может продемонстрировать навыки общения; парная, в процессе которой у ребенка формируются умения и навыки взаимодействия со сверстником, в ходе которого ребенок получает такие важные компетенции, как умение слушать,

слышать другого, считаться с его мнением, искать компромиссные решения, а также умение аргументировать, делать выводы и высказывать предположения; коллективная – ориентированная на достижение единой цели, общего результата деятельности, в процессе такой работы важно, чтобы ребенок осознал, что коллективная (или групповая) работа достигает результат более быстро и качественно, чем один человек, выполняющий этот же объем работы в одиночку. Вместе с тем, при групповой, коллективной форме, у ребенка формируются такие качества личности, как коллективизм, целеустремленность, бескорыстность и т. д. В ходе такой работы навыки общения активно развиваются и совершенствуются, поскольку детям самостоятельно необходимо распределить между собой задачи, распределить роли, учитывая индивидуальные способности, качества личности, немаловажным навыком является умение договариваться, приходиться к единому решению или умозаключению в решении какой-либо задачи или ситуации.

Для реализации форм организации общения младших школьников важно устанавливать эмоциональные связи между детьми посредством соблюдения комплекса педагогических условий. Первое – формирование благоприятного микроклимата внутри коллектива. Данное педагогическое условие важно для того, чтобы младшие школьники чувствовали себя психологически защищено, а также данное условие позволяет удовлетворить потребность ребенка в эмоциональном контакте со сверстниками.

Также, с переходом в школу, как в новую социальную среду и получением ребенком новой социальной роли изменяются и взаимоотношения внутри семьи. Иногда это связано непосредственно с тем, что отношение к ребенку напрямую зависит от успешности обучения. Исходя из этого, вторым педагогическим условием развития навыков общения у детей является слаженная работа педагога с родителями, направленная на повышение уровня их коммуникативного развития, заключающееся в рекомендациях по взаимодействию родителя и ребенка.

Несомненно, родители приучают детей к определенным стандартам и правилам поведения, которые ребенок активно демонстрирует при взаимодействии со взрослыми. А в процессе общения со сверстниками ребенок применяет неожиданно креативные действия, отличающиеся неопределенными нормами, свободой выбора, образом действия, индивидуальными проявлениями навыков общения и выраженной эмоциональностью. Именно поэтому третьим педагогическим условием развития навыков общения выступает обеспечение некоторой свободы общения детям младшего школьного возраста. Такую возможность можно реализовать посредством коммуникативных игр, игровых ситуаций.

Вместе с тем, младшие школьники общаются не только со сверстниками, но и с взрослыми, у них появляется новый тип взаимоотношений «учитель-ученик». Посредством данного типа отношений можно развить в младшем школьнике важные навыки общения: диалогичную и монологичную речь, способность устанавливать контакт с другими взрослыми и на этой основе строить межличностные отношения, также такой тип взаимоотношений способствует формированию таких качеств личности, как дисциплинированность, ответственность и самостоятельность.

Таким образом, для развития навыков общения у детей младшего школьного возраста необходимы выделенные нами педагогические условия, которые необходимо соблюдать учителю: создание на занятиях в классе благоприятной атмосферы, целенаправленная работа по развитию навыков общения с родителями, включение коммуникативно-игровой деятельности в учебно-воспитательный процесс.

Список литературы

1. Фалей М.В. Педагогическое общение: учебное пособие / М.В. Фалей. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2014. – 116 с. EDN VLJXBT
2. Гонохова Т.А. Формирование коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста / Т.А. Гонохова, Г.Ж. Солтанова // Оценка качества образования: опыт, проблемы, перспективы сборник научных трудов. – 2015. – С. 96–100. EDN YQKMQL
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.

Глазкова Елизавета Сергеевна
магистрант

Научный руководитель

Дормидонтов Роман Александрович
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** развитие познавательных процессов в младшем школьном возрасте имеет свои особенности. От сформированности познавательных процессов зависит успешность обучения ребенка, поэтому актуальным становится изучение и определение их особенностей у детей младшего школьного возраста для построения результативной учебной траектории.*

***Ключевые слова:** познавательные процессы, младший школьный возраст, когнитивное развитие, школьное обучение, учебная деятельность.*

Для человека познавательные процессы, то есть восприятие, память, внимание, мышление, воображение и речь являются основными элементами в различных сферах жизни. Для успешного выполнения задач, общения, обучения и труда необходимо активно использовать эти процессы: наблюдать за окружающим миром, обращать внимание на важные аспекты, воображать возможные сценарии, запоминать информацию, анализировать и выражать свои мысли.

У младших школьников важным аспектом познавательной деятельности является осознание личных изменений, происходящих в процессе учебной деятельности. Данные изменения не сразу становятся заметными, так как происходят не скачкообразно, а постепенно. Формирование познавательных функций у детей представляет собой сложный процесс, который связан с развитием их произвольности и увеличивающейся способностью регулировать и управлять своим поведением.

М.С. Амосова утверждает, что каждый познавательный процесс младшего школьника оказывается под контролем учителя, а сам обучающийся должен обеспечить самоконтроль на основе специфических познавательных действий [1].

Выделим специфику развития познавательных процессов в младшем школьном возрасте. Восприятие представляет собой главный способ познания, при котором происходит чувственное и целостное отражение окружающей действительности, ее объектов и происходящих явлений в процессе прямого воздействия на чувственные органы. Дети приходят в школу, обладая хорошо развитыми процессами восприятия, позволяющими им различать формы, цвета и звуки речи. Однако они пока не способны проводить систематический анализ свойств и качеств предмета, и им нужно овладеть методами такого анализа.

Ученики начальных классов часто обладают слабой способностью дифференцировать восприятие. Они часто путают предметы, которые похожи друг на друга в каком-то аспекте. Одной из распространенных ошибок является зеркальное отражение фигур, букв и цифр при их изображении. Для того чтобы избежать подобных ошибок у младших школьников, необходимо их обучать сравнивать похожие предметы и находить между ними различия.

С.В. Марихин подчеркивает, что на уроках появляется специфическая перцептивная деятельность – наблюдение. Задачей такой деятельности является выявление особенностей воспринимаемого объекта. Для этого ставятся специальные задания на восприятие объектов, такие как обнаружение различий в рисунках, нахождение двух похожих объектов или выявление отличий между четырехзначными числами и определение в каком разряде находятся эти различия; подсчет треугольников в предложенной фигуре и другие подобные задачи [3].

В процессе обучения школьник учится систематически и внимательно изучать объект, приобретая навыки наблюдения, однако его способности всё еще зависят от указаний и контроля, осуществляемых учителем. В школьном обучении происходит интенсивное развитие всех аспектов внимания. Особенно заметен прогресс в развитии произвольности, так как в школьной среде детям нужно следить за различными свойствами объектов, которые могут не вызывать их непосредственный интерес.

В исследовании С.В. Марихина отмечается тот факт, что поддержать длительное произвольное внимание ученика в течение урока затруднительно, поэтому в процессе урока часто используются элементы непроизвольного внимания: наглядные материалы, выделение ключевых деталей ярким цветом, изменение интонации и темпа речи, разнообразные формы работы и методические подходы,

включение игровых и соревновательных элементов. При сравнении того, как ученик и учитель читают задачу, видно, как учитель, с помощью интонаций, вкладывает в сознание учеников математические зависимости, используя элементы произвольного внимания [3].

М.А. Козлова утверждает, что под руководством учителя у детей формируются внутренние способности контроля и регуляции учебной деятельности. Произвольное внимание играет роль элемента самоконтроля. Этому способствует установленный порядок контроля, который настраивает ученика на его соблюдение как в школе, так и дома. К примеру, указания: перед началом урока расположите учебники и тетради на краю стола в том порядке, в котором планируете с ними работать; подготовьте все к первому уроку [2]. Также ученику требуются наглядные инструменты для самоконтроля. Для поддержки саморегуляции часто применяются определенные методы и приемы. В процессе обучения используются техники, такие как применение фишек для обозначения звуков, создание графических схем, рисунков, макетов и аппликаций.

Со временем обучения школьники сами становятся все более способны самостоятельно определять свои цели, концентрировать свое внимание и контролировать себя. Однако в основе всего этого лежит требовательность и систематическая поддержка учителя.

Начиная с самого начала школьной жизни, ребенок сталкивается с необходимостью запоминания материала, например расписание дня, выполнение домашних заданий, запоминание уроков, что стимулирует развитие произвольной памяти.

В учебном процессе в школе, на взгляд Е.А. Сорокоумовой, ученики каждый день усваивают большой объем материала и воспроизводят его. Младшие школьники легче запоминают яркие и необычные материалы, которые вызывают у них эмоциональный отклик [4].

Улучшение памяти младших школьников происходит не только благодаря регулярной тренировке, но и за счет освоения соответствующих методов и приемов запоминания и воспроизведения, которые они сами не могут разработать. Это включает в себя, прежде всего, методы осознанного запоминания: подчеркивание ключевых слов, разбиение текста на смысловые части, группировка по смыслу, сопоставление общего и детального содержания текста и другие. Важно, чтобы эти методы были усвоены на различном материале и тренировались регулярно.

Благодаря обучению в школе интенсивно развивается воображение ребенка. В процессе учебной работы ученик получает обширные описательные сведения, что требует от него постоянного формирования внутренних образов. Без них трудно полностью понять учебный материал и усвоить его, поэтому воображение младшего школьника, которое активно с самого начала обучения, играет важную роль в целенаправленной деятельности, способствуя его умственному развитию. Сначала у младшего школьника воображение обычно довольно схематично, образы бедные деталями и не очень гибкие. Дети пытаются применить свои существующие представления о жизни к описанным в учебнике ситуациям.

Для сосредоточения воображения на тексте используются разнообразные методы, такие как создание картинного плана, чтение по ролям и другие. Под влиянием учебного процесса дети начинают создавать более точные и детальные образы, могут представить события во времени и детально описывать как предшествующие события, так и события, происходящие после, а также представлять возможные состояния персонажей или последствия событий.

Использование воображения в процессе обучения не только способствует усвоению учебного материала, но и выступает в качестве формы активности личности ученика, позволяя ему сопоставлять себя с положительными персонажами, о которых говорится в учебных материалах.

Развитие речи в младшем школьном возрасте представляет собой сложный и многогранный процесс. Включает в себя улучшение устной речи, работу над чистотой произношения, устранение диалектных особенностей, усвоение сложных грамматических структур и использование деепричастных оборотов. Расширяются возможности для общения и использования устной речи. Примером служит грамотная и разнообразная речь учителя.

Появляются новые формы более сложной устной речи: чтение и письмо. Эти навыки являются важными достижениями школьников, представляют собой формы символической коммуникации. Согласно результатам множества исследований, навык чтения является основой успехов в учёбе, поскольку без него школьник не способен усвоить учебный материал и понять суть математических задач. Поэтому руководители школы обязательно контролируют скорость чтения.

Учащиеся начальной школы обогащают свою устную речь фразами и оборотами письменной речи. Иногда они дословно повторяют фразы из учебника на уроке, что делает их речь менее естественной и более формальной, однако это помогает им понять логику аргументации.

Внутренняя речь школьников претерпевает значительные изменения, поскольку учебная деятельность требует постоянного самоконтроля. В процессе внутренней речи ученики планируют порядок действий и разрабатывают внутренний план. В процессе внутренней речи школьники проводят

самоанализ и самооценку. Здесь также ощущается влияние учителя через определение порядка самоконтроля.

Учебная деятельность стимулирует развитие мышления ребенка. Мышление обучающихся в начальной школе, как отмечает Э. Хаббибулина проходит 2 стадии.

На первой стадии у детей преобладает наглядно-действенное мышление, когда они анализируют материал на основе видимых и осязаемых характеристик предметов. Учебные действия осуществляются в соответствии с образцом. Обобщения делаются на основе наглядных особенностей [5]. Учебный материал по различным предметам в первом и втором классах представляется таким образом, чтобы важные характеристики были наглядно выражены. Например, состав числа может быть представлен парами цифр в окнах многоэтажного дома или двумя группами конкретных предметов: 5 кружков и 2 треугольника и так далее. Процесс обучения в этих классах содержит множество наглядных пособий.

На второй стадии этого процесса происходит усвоение научных понятий с учетом их иерархических отношений и классификации. Суждения младших школьников строятся на наглядных характеристиках предметов, но они уже начинают осваивать их с помощью мыслительной деятельности.

К третьему-четвертому классу у школьников появляется больше суждений, отражающих важные взаимосвязи явлений и количество наглядных элементов уменьшается.

По мере поступления в школу, ребенок оказывается под строгим контролем за ходом и результатами каждого познавательного процесса. Учитель и родители, опираясь на свой социальный опыт, корректируют его способы рассмотрения, восприятия, запоминания и т. д.

Выполнение школьных заданий включает в себя последовательное выполнение инструкций учителя и родителей, что способствует развитию самоконтроля и умения подробно аргументировать правильность своих ответов. В результате возникают ценные интеллектуальные способности, такие как внутреннее планирование действий и внутреннее осознание под названием рефлексия [5].

Таким образом, развитие познавательных способностей напрямую связано со всеми основными предметами начального обучения. Так как развитие всех познавательных процессов младших школьников имеют свои особенности, важно организовывать уроки таким образом, чтобы у детей была возможность расширять свои знания, развивать любознательность и любовь к изучению, тренировать внимание, воображение, память и мышление. В результате когнитивные процессы приобретают выраженную активность и направленность под воздействием познавательного интереса.

Список литературы

1. Амосова М.С. Особенности развития познавательных процессов младшего школьника в процессе дидактических игр / М.С. Амосова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24267040&ysclid=ltznxv2mvm379973739> (дата обращения: 09.04 2024).
2. Козлова М.А. Учет особенностей познавательных процессов младших школьников при построении и организации учебной деятельности / М.А. Козлова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37604032&ysclid=ltzny50qa2708837996> (дата обращения: 09.04 2024).
3. Марихин С.В. Особенности психических познавательных процессов у младших школьников с разным уровнем учебной успеваемости / С.В. Марихин, О.Г. Шорохова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-poznavatelnyh-psihicheskikh-protsessov-u-mladshih-shkolnikov-s-raznoy-uspeshnostyu-veduschey-deyatelnosti?ysclid=ltznj8uwk372585222> (дата обращения: 09.04 2024).
4. Сорокоумова Е.А. Исследование особенностей развития познавательных процессов младших школьников поколения Z / Е.А. Сорокоумова, М.А. Борисова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-razvitiya-poznavatelnyh-protsessov-mladshih-shkolnikov-pokoleniya-z?ysclid=ltznyu5pu4434218501> (дата обращения: 09.04 2024).
5. Хаббуллина Э. Особенности развития познавательных процессов младших школьников / Э. Хаббуллина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44823574&ysclid=ltznz440gn888907024> (дата обращения: 09.04 2024).

Дамоцева Вероника Павловна
студентка

Научный руководитель

Бондарь Ирина Алексеевна
д-р ист. наук, профессор

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки
г. Ессентуки, Ставропольский край

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7–8 КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

***Аннотация:** в статье рассматривается и изучается проблематика формирования основных образовательных компетенций обучающихся и приводятся исследования обобщающего характера в области выявления игровых технологий обучения на уроках истории, в процессе которых обучающиеся должны овладеть основными УУД. Представлена типология учебных ситуаций, структура компетентностно-ориентированного задания и преимущества игровых технологий в образовательном процессе.*

***Ключевые слова:** ключевые компетенции, игровые технологии, формы обучения, методы обучения истории.*

В современном быстро меняющемся мире, общеобразовательная средняя школа стоит перед вызовом использования интерактивных и динамичных методов обучения, способных заинтересовать и вовлечь учеников. Для стимулирования мотивации школьников необходимо внедрять игровые формы обучения, которые не только развивают ключевые навыки учеников, но и способствуют формированию цельной и сбалансированной личности. Эта проблема становится особенно актуальной в свете внедрения новых образовательных стандартов ФГОС третьего поколения и сдвига в парадигме образования. Важно также учитывать особенности возраста учащихся, особенно шестого, седьмого и восьмого классов, находящихся в период подросткового возраста, отмечающегося эмоциональной неустойчивостью и стремлением к самореализации.

Учитель играет ключевую роль в создании стимулирующей образовательной среды, где каждый ученик вовлечен в увлекательный путь познания истории, осознавая ее значимость. Использование активных методов обучения является неотъемлемой частью достижения этой цели, позволяя учащимся легче усваивать исторические знания. При разработке образовательного процесса имеет значение учитывать множество факторов, включая оборудование класса, а также индивидуальные особенности каждого ученика. В современных условиях критически важно продумывать даже мельчайшие детали педагогического процесса и строить персонализированный путь обучения. Поэтому в данной статье мы изучим возможности использования компетентностно-ориентированных заданий, посредством проведения игровых технологий на уроках истории с целью формирования основных компетенций обучающихся [1, с. 636].

Учебники по истории содержат обширный теоретический материал, включая даты и события, что может быть вызовом для обучающихся при применении этой теории на практике. Для преодоления таких трудностей рассматривается использование игровых технологий и заданий, основанных на навыках, на уроках истории. Это способствует формированию важных ученических навыков и облегчает применение исторических знаний на практике.

В современном мире компетентность становится ключевым элементом успешного обучения, подготавливая учащихся к эффективному участию в различных областях деятельности. Целью школы является подготовка учащихся к творческому сотрудничеству и создание конкурентоспособных выпускников. Раскрытие практической значимости знаний – важнейшая задача учителя. Исследования на основе анализа А.В. Хуторского показывают, что существует семь основных образовательных компетенций: ценностно-смысловая общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования, каждая из этих компетенций играет ключевую роль в формировании будущего образования учащихся, развивая их личностный потенциал [7, с. 123].

В области педагогики игровой подход рассматривается как эффективное средство формирования образовательного процесса, а также как составная часть педагогической культуры. Выдающиеся методисты занимались разработкой теории игр, исследованием ее методологических аспектов, анализом социальной значимости игр для развития обучающихся в сфере педагогики России. В контексте преподавания истории значительным пособием по-прежнему остается книга Г.А. Кулагиной «сто игр по истории», опубликованная в советское время [8, с. 50].

Педагогическая игра характеризуется следующими особенностями: цели обучения формулируются в форме игровых задач, учебная деятельность подчиняется правилам игры, учебный материал применяется как инструмент игры, состязательный элемент стимулирует образовательный процесс в рамках игры, успешное выполнение задания непосредственно связано с результатом игры. Психологические механизмы игровой деятельности базируются на жизненных потребностях человека в самовыражении, саморазвитии, самоопределении, саморегуляции и самоподтверждении. Кроме того, основной целью игрового подхода на уроках истории является формирование функциональной грамотности в качестве метапредметной компетенции.

Игровой формат урока решает множество задач по развитию обучающегося. Во-первых, он способствует самоанализу, поскольку игра позволяет ученикам постоянно оценивать себя относительно других, анализировать и корректировать свое поведение. Во-вторых, игра развивает важные прогностические функции поведения. В-третьих, улучшаются коммуникативные навыки. Накопление социального опыта имеет большое значение, поскольку в рамках игры каждый приобретает опыт разрешения конфликтов, справедливого дележа результатов совместной деятельности и опыт принятия социальных ролей. В-четвертых, игра стимулирует воображение, способствуя проявлению творческого потенциала личности. И, наконец, игра помогает освободиться от страхов и преодолеть комплексы. В процессе игры ученикам легче противостоять своим собственным опасениям, поскольку контроль моделируемой реальности находится в руках тех, кто играет [6, с. 40].

Одним из важных направлений в обучении в контексте внедрения федерального государственного образовательного стандарта в основной и средних школах является обучение навыкам. Применение заданий, основанных на навыках, в учебном процессе включает создание различных обучающих ситуаций. Такие задания не просто контролируют знания, а способствуют активному участию обучающихся в познавательной деятельности.

Существует множество инновационных методик развития компетенций, включая специализированные педагогические ситуации, разработанные для конкретных универсальных учебных действий. Разнообразие подходов при создании задач, направленных на развитие компетенций, огромно: от деятельностных и исследовательских задач до задач на сбор информации и семантическое прогнозирование [2, с. 49].

Использование интерактивных технологий и электронных учебников, проведение мультимедийных лекций, создание творческих проектов и презентаций способствуют привлечению внимания учащихся к учебному процессу и стимулируют желание узнавать новые знания. Такие методы также способствуют формированию ключевых навыков и умений.

Для достижения поставленных целей можно применять методику проблемного обучения, которая объединяет в себе проблемное изложение материала, частичное исследование и методы исследования. Эти методы отлично сочетаются с традиционными формами обучения и помогают учащимся активно участвовать в учебном процессе [4, с. 136].

Игровые формы обучения на уроках истории способствуют развитию обсуждения, рассуждений, защиты своего мнения, установлению контактов и развитию стратегий сотрудничества. Игра помогает учащимся развивать различные навыки и качества, от дисциплинарных до личностных [3, с. 194].

Таким образом, использование разнообразных методов и технологий обучения способствует эффективному развитию компетенций и формированию учебной мотивации у учащихся. Следующие игры можно использовать на современном уроке истории.

1. Игра-анализ конкретной исторической ситуации. Игра в истории – это не просто анализ ситуации, а увлекательное погружение в конкретные исторические события. Обучающиеся выходят на тропу исследовательского анализа, стремясь найти уместное решение из множества возможностей. Под руководством учителя, эмоциональное напряжение в игре дополняется элементами соревновательности и комплексной оценкой результатов.

2. Игра-анализ исторических инцидентов. Игра в историю также может быть интерпретирована как анализ исторических инцидентов. В данном случае, цель игры не столько в совместном решении задачи, сколько в поиске необходимой информации. Учитель предоставляет ограниченный объем данных, призванный подтолкнуть обучающихся к самостоятельному поиску и погружению в рекомендованную литературу.

3. Игра-разыгрывание исторических ролей. Игра в исторические роли создает атмосферу погружения в прошлое. Обучающиеся вовлекаются в живую петлю исторических драм, расширяют свои знания и круг источников. Полученные в ходе игры знания становятся яркими и лично значимыми, поскольку участники сами становятся частью пережитых событий [9, с. 101].

Одной из важных составляющих исторического обучения являются игры, направленные на закрепление, систематизацию и обобщение материала. Например: «Своя игра», «Что, где, когда?», «Брейн-ринг», урок-исторический суд [5, с. 638]. Интерактивные методы обучения в форме обсуждения придадут урокам истории новый заряд интереса, помогая школьникам не только готовиться к урокам, но и исследовать их с энтузиазмом, оставляя незабываемые воспоминания в памяти учеников.

Использование игровой формы обучения способствует не только стимуляции мыслительной активности учащихся, но и созданию атмосферы, отличающейся от привычного классного занятия. Здесь ученики и учитель вступают на равных позиции, где мнения каждого участника ценятся равноценно, ибо сам педагог превращается в наблюдателя. Коллективная работа способствует формированию принципов взаимопомощи и взаимодействия, раскрытию индивидуальных качеств каждого члена группы, а также поиску лидеров среди них. Благодаря коллективной работе они приобретают навыки делового общения и опыт публичных выступлений. Ролевая игра дает возможность ученикам проявить себя, даже если у них нет глубоких знаний в теме, а также преодолеть внутренние страхи критики со стороны учителя и одноклассников.

Таким образом, мы увидели, как игровые методики способствуют успешному освоению ключевых компетенций по ФГОС, проанализировали различные формы работы учителя и выделили игровые как одни из наиболее оптимальных подходов к обучению.

Список литературы

1. Абаева С.М. Ключевые образовательные компетенции и их классификация / С.М. Абаева // Трибуна ученого. – 2021. – №1. – С. 632–634. EDN SPPACV
2. Богданова А.А. Компетентностно ориентированные образовательные технологии при изучении истории в школе / А.А. Богданова // Среднее профессиональное образование. – 2022. – №4. – С. 48–50. EDN PRWQGL
3. Использование интерактивных методов и приемов обучения на уроках истории как основа формирования ключевых компетенций обучающихся / Т.Е. Федосеева, А.Е. Терехина, А.М. Емельянова [и др.] // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции (Уфа, 25 ноября 2017 года). – В 5 ч. Ч. 4. – Уфа: Аэтерна, 2017. – С. 192–197. – EDN ZVBBMT
4. Синева Л.С. Педагогические условия формирования ключевых образовательных компетенций старшеклассников / Л.С. Синева // Современное педагогическое образование. – 2018. – №2. – С.135–138. EDN XYNBVT
5. Соколов А.С. Формирование ключевых компетенций обучающихся на уроках истории и обществознания через интерактивные формы работы / А.С. Соколов // Наука и образование: новое время. – 2018. – №5. – С. 637–639. EDN YOBRYD
6. Старунская А.А. Формирование ключевых компетенций на уроках истории и обществознания с использованием игротехнологий, как одна из важнейших задач в условиях внедрения ФГОС / А.А. Старунская // Научные исследования и современное образование: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2019. – С. 38–42. EDN JTPDMO
7. Тенилова К.С. Понятие, классификация и общая характеристика ключевых образовательных компетенций / К.С. Тенилова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – №4–3(106). – С. 122–124. DOI 10.23670/IRJ.2021.106.4.087. EDN TSVVAN
8. Храмцова Э. А. Нетрадиционные формы уроков в обучении истории / Э.А. Храмцова // Педагогический поиск. – 2016. – №10. – С. 49–52.
9. Савельев К.С. Опыт использования игровых образовательных технологий в школе / К.С. Савельев // Инновационные идеи молодых исследователей: сборник научных статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции (Уфа, 22 апреля 2022 года). – Уфа: Вестник науки, 2022. – С. 100–104. EDN DRUJNY

Данилова Александра Михайловна

канд. пед. наук, доцент

Подвальная Елена Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-111075

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О СВОЕМ ГОРОДЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация: в статье представлены результаты экспериментального изучения состояния профессиональной компетентности учителей начальных классов, работающих в условиях инклюзивного образования с обучающимися с задержкой психического развития, на примере формирования у школьников знаний и представлений о своем городе. На основе анализа экспериментальных данных предложены основные пути повышения профессиональной компетентности учителей инклюзивного образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, инклюзивное образование, обучающиеся с задержкой психического развития, краеведение, знания о родном городе.

В современном образовании широко используются понятия «профессиональная компетентность» и «профессионально-педагогическая компетентность». В психолого-педагогических исследованиях понятие «компетентность» рассматривается как совокупность определенных знаний, умений, навыков и способов осуществления профессиональной деятельности (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, С.А. Дружиков, А.П. Журавлев, З.Э. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков, Е.И. Рогов, Н.Ф. Талызина, Ю.Г. Татур, Р.К. Шакуров, О.М. Шиян, А.И. Щербаков и др.).

Профессиональная компетентность закладывается на этапе получения субъектом профессионального образования и продолжает совершенствоваться уже в процессе трудовой деятельности. На наш взгляд, профессиональная компетентность учителя, осуществляющего трудовую деятельность в условиях инклюзивного образования, представляет собой сложную многоаспектную качественную характеристику, компонентами которой являются система научно-теоретических знаний в области общей и специальной педагогики и психологии, способы применения этих теоретических знаний в конкретных профессиональных педагогических ситуациях в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (предметно-деятельностный компонент профессиональной компетентности) с учетом принятых в профессиональной среде этических и общекультурных ценностей, норм и правил (личностный компонент), а также педагогический оптимизм, толерантное отношение к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), навыки коммуникации с данной категорией школьников и их родителями (социально-коммуникативный компонент) [3; 4].

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» определен ряд компетенций, которые должны обеспечить успешность организации образовательного процесса при инклюзивном образовании: использование специальных подходов к обучению; применение психолого-педагогических технологий, необходимых для индивидуально-дифференцированной работы с обучающимися с ОВЗ, в том числе использование специальных коррекционных приемов обучения; создание благоприятной толерантной образовательной среды (позитивный психологический климат).

Одной из важных профессиональных задач учителя начальных классов является формирование у обучающихся целостной картины окружающего мира, что способствует не только подготовке школьников к успешному освоению программного материала, но и в целом их социализации и социальной адаптации [1; 2]. Многочисленные исследования в области специальной педагогики и специальной психологии (И.М. Бгажнокова, И.А. Гребенникова, А.М. Данилова, А.Н. Косымова, Н.Б. Матвеева, Т.В. Маркова, Т.М. Лифанова, Л.И. Плаксина, Е.В. Подвальная, Т.И. Пороцкая, Е.К. Речицкая, В.Н. Синев, Е.Н. Соломина, Л.А. Тишина, С.Г. Шевченко, Т.В. Шевырева и др.) свидетельствуют о том, что для обучающихся с ОВЗ характерны трудности в освоении знаний об объектах, явлениях, процессах окружающего мира. Специфические особенности формирования знаний и представлений об окружающей действительности отмечаются и у детей с задержкой психического развития (ЗПР). На начальных этапах работы по формированию представлений об окружающем особенно важным является ознакомление детей с природой, культурой, традициями своего края, населенного пункта (города, поселка, села).

С целью изучения состояния профессиональной компетентности учителей начальных классов в вопросах формирования знаний и представлений о своем городе у обучающихся с ЗПР авторами было организовано экспериментальное исследование на базе образовательных учреждений, реализующих адаптированные основные образовательные программы начального общего образования (АООП НОО) обучающихся с ЗПР (варианты 7.1 и 7.2), г. Москвы и Московской области.

В эксперименте приняли участие 47 педагогов, работающих с детьми с ЗПР в условиях инклюзивного образования. Из них 100% имеют высшее педагогическое образование. У 38,3% педагогов педагогический стаж в должности учителя начальных классов составил менее 5 лет. Свыше 90% прошли курсы повышения квалификации по направлениям «Оказание психолого-педагогической помощи школьникам с ОВЗ», «Помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в контексте современного образования», «Инклюзивное образование детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС начального образования» и др. Участники эксперимента имели стаж педагогической работы с детьми с ЗПР от 1,5 до 8 лет.

В ходе экспериментальной работы использовались следующие методы исследования: изучение и анализ педагогической документации (календарно-тематические планы учебных курсов, рабочие программы учебных предметов; планы воспитательной работы; технологические карты, планы, конспекты уроков, классных часов, внеклассных мероприятий; методические и дидактические материалы, направленные на формирование у школьников знаний и представлений о своем городе и др.), анкетирование педагогов и наблюдение за их деятельностью в процессе реализации работы по формированию у обучающихся знаний и представлений о малой родине.

В ходе исследования было организовано анкетирование педагогических работников, целью которого стало изучение их отношения к краеведческой работе с обучающимися с ЗПР, а также особенностей организации этой работы в современных образовательных учреждениях, осуществляющих реализацию АООП НОО обучающихся с ЗПР (варианты 7.1, 7.2).

Представим вопросы анкеты: «Какова основная цель работы по формированию представлений о своем городе у обучающихся с ЗПР?»; «В чем, на Ваш взгляд, заключаются трудности формирования знаний и представлений о своем городе у обучающихся с ЗПР?»; «Кто из субъектов образовательного процесса должен уделять большее внимание формированию представлений о своем городе у детей?»; «Какие методы, приемы и средства Вы применяете для преодоления сложностей формирования знаний и представлений о своем городе у обучающихся с ЗПР?»; «Когда целесообразнее осуществлять работу по формированию представлений о своем городе: в урочной или внеурочной деятельности?»; «На каких уроках (учебных курсах) должно осуществляться формирование представлений о своем городе?»; «Какая форма обучения будет более эффективной для формирования представлений о своем городе: урок или экскурсия?»; «Какие методы обучения Вы используете в ходе формирования знаний и представлений о своем городе?»; «Какие средства обучения являются эффективными при формировании знаний и представлений о своем городе?»; «Какие формы, методы и приемы работы с семьями обучающихся с ЗПР Вы используете для включения родственников школьников в работу по формированию знаний и представлений о малой родине?»; «На Ваш взгляд, существует ли разница в работе с семьями обучающихся с ЗПР и обучающихся с нормативным развитием?» и др.

Результаты проведенного исследования показали, что в настоящее время в школах г. Москвы и Московской области большинство учителей осуществляют работу по формированию знаний и представлений о своем городе у обучающихся преимущественно на уроках учебного курса «Окружающий мир» (74,5%). Вместе с тем среди респондентов 59,5% считают, что темы краеведческой тематики рационально рассматривать при проведении классных часов, в проектной деятельности, в ходе цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном».

Наиболее распространенными формами организации указанных учителями занятий с обучающимися являются урок (82,9%), экскурсия (40,4%) и внеклассное мероприятие (76,5%). В качестве объектов для проведения экскурсии участники анкетирования чаще всего называли основные достопримечательности родного города и улицу, на которой расположена школа. Педагоги, работающие в городах Московской области, в том числе в качестве экскурсионного объекта упоминали краеведческие музеи.

Многие учителя начальных классов считают, что работа по формированию представлений о своем городе (поселке, селе) у детей с ЗПР должна осуществляться не только учителем, но и родителями (89,4%), а также специалистами службы психолого-педагогического сопровождения (57,4%). Кроме того, 10,5% учителей указали в качестве возможных специалистов, принимающих участие в данном виде работы, педагогов системы дополнительного образования, 8,5% – воспитателей группы продленного дня.

Отвечая на вопрос «В чем, на Ваш взгляд, заключаются трудности формирования знаний и представлений о своем городе у обучающихся с ЗПР?», учителя отмечали трудности поведения данной категории детей с ОВЗ, низкий уровень концентрации внимания, сильную отвлекаемость, отсутствие интереса к краеведческой тематике либо слабую его выраженность. Многие учителя не выделяли ключевые особенности, которые напрямую влияют на успешность детей в образовательном процессе, в том числе на формирование знаний и представлений о своем городе: особенности восприятия (слухового, зрительного), системное недоразвитие речи, недостатки развития мыслительной деятельности (конкретность, трудности обобщения, классификации и абстрагирования, установления причинно-следственных связей и др.), особенности саморегуляции, специфику развития коммуникативных навыков и др.

Чаще всего педагоги при формировании представлений о своем городе у обучающихся с ЗПР используют словесные методы обучения: беседу и рассказ (89,3%). Многие педагоги сопровождают свой рассказ демонстрацией слайдов мультимедийных учебных презентаций (МУП), при разработке которых в основном используют фотографии, подобранные в сети Интернет. Некоторые учителя (4,3% из опрошенных) при подготовке МУП используют собственные фотоматериалы. Редким форматом визуализации учебного материала является виртуальная экскурсия – 6,4% педагогов указали, что для проведения внеклассных мероприятий готовят это пособие. Практические методы обучения используются реже всего (47,8% респондентов). Среди них самыми распространенными стали игровые технологии (дидактические игры, викторины, конкурсы, квесты и т. п.), а также выполненные рисунки на заданную тему. Некоторые учителя указывали, что во внеурочной деятельности организуют конкурсы макетов, посвященные различной тематике, в том числе и краеведческой (6,4%).

Следует отметить небольшое число педагогов (4,3%), которые вместе с отдельными воспитанниками принимают участие в открытой исследовательской культурологической олимпиаде «История и

культура храмов столицы и городов России – 2024». К подготовке к данному мероприятию учителя часто подключают родителей школьников. В условиях инклюзивного образования в таких мероприятиях принимают участие только «сильные» ученики, дети с ЗПР оказываются за рамками подобного формата работы, как и при организации проектной деятельности.

Представляется важным подробнее остановиться на анализе ответов учителей начальных классов на вопрос «Какие методы, приемы и средства Вы применяете для преодоления сложностей формирования знаний и представлений о своем городе у обучающихся с ЗПР?». Значительная группа педагогов указала, что они упрощают тексты для чтения (готовят раздаточный материал, сокращая объем текста), адаптируют задания для закрепления учебного материала на уроках (подготавливают «рабочий лист», «индивидуальные карточки», «отдельные задания»). Лишь 12,7% учителей упомянули о том, что оказывают школьнику с ЗПР индивидуальную помощь на уроке в ходе выполнения им самостоятельных и практических работ.

Анализ тематики родительских собраний учителей начальных классов показал, что педагоги не осуществляют просветительскую и методическую работу с родителями по вопросу важности формирования знаний и представлений о малой родине для развития и воспитания ребенка. Педагоги не уделяют должного внимания включению семей в данное направление учебно-воспитательной работы.

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что работа по формированию у школьников знаний и представлений о малой родине (своем городе, поселке, селе) проводится всеми педагогическими работниками. Вместе с тем было отмечено, что не всегда данная работа осуществляется систематически, чаще отмечается проведение отдельных (эпизодических) мероприятий, приуроченных к определенным календарным датам или к конкретной теме в соответствии с образовательными программами, рабочими программами отдельных курсов, в первую очередь курса «Окружающий мир».

Исследование показало недостаточный уровень профессиональной компетентности у учителей начальных классов, работающих в условиях инклюзивного образования, в вопросах формирования у обучающихся младшего школьного возраста знаний и представлений о своем городе. При этом не всегда учителя демонстрируют готовность к решению данной задачи в работе не только со школьниками с ЗПР, но и с нормативно развивающимися обучающимися. Была отмечена недостаточность предметно-деятельностного компонента (трудности применения профессиональных знаний при формировании у детей сведений о природе, культуре, истории своего населенного пункта). Некоторые педагоги не способны включить детей с ЗПР в разные формы учебно-воспитательной работы по изучению краеведческого материала, испытывают трудности при организации совместной деятельности детей с нормативным и задержанным развитием (недостаточный уровень развития социально-коммуникативного компонента профессиональной компетентности). Сами педагоги отметили, что систематически сталкиваются с разнообразными сложностями при взаимодействии с родителями обучающихся с ОВЗ (дефицит знаний о психологических особенностях родителей, воспитывающих школьников с ЗПР; недостаточный уровень владения приемами эффективного общения с родственниками детей с ОВЗ и др.).

На этапе подготовки будущих учителей начальных классов необходимо уделять большее внимание формированию компетенций в области обучения и воспитания детей с ОВЗ (знание психолого-педагогических особенностей данной категории обучающихся, владение необходимыми технологиями работы с детьми с ОВЗ и их родителями), а также формированию у будущих учителей способности к эффективному включению регионального компонента в процесс обучения, воспитания и социализации школьников как с нормативным, так и нарушенным развитием.

Важно обеспечить для учителей начальных классов возможность прохождения курсов повышения квалификации, направленных на формирование и совершенствование компетенций в преподавании учебного материала с использованием регионального компонента.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде / Н.Ю. Борякова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции (Москва, 26–27 июня 2014 года) / под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – М.: Спутник+, 2014. – С. 58–62. EDN TBMMBJ
2. Евтушенко А.И. Педагогические условия социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования / А.И. Евтушенко, И.В. Евтушенко, Д.И. Евтушенко // Международный журнал экспериментального образования. – 2020. – №4. – С. 53–57. DOI 10.17513/mjeo.11978. EDN ZNRQOW
3. Лебедева А.В. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов в условиях развития инклюзивной практики / А.В. Лебедева, Е.В. Подвальная // Auditorium. – 2019. – №2 (22). – С. 249–252. EDN RRHBNM
4. Тишина Л.А. Интеграция ресурсов школы и вуза в подготовке будущих дефектологов / Л.А. Тишина, А.М. Данилова, Е.В. Подвальная [и др.] // Современное образование. – 2022. – №2. – С. 6–22. DOI 10.25136/2409-8736.2022.2.35199. EDN WTUZYI

Данилова Мария Михайловна
магистрант

Научный руководитель

Артёмова Ева Эдуардовна

канд. пед. наук, декан

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ АТРИБУТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности словаря прилагательных у детей с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями). На основании проведенного констатирующего эксперимента проанализированы результаты исследования сформированности словаря прилагательных у данной категории детей и выявлены недостатки в усвоении и использовании атрибутивной лексики у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями). Полученные результаты указывают на необходимость проведения коррекционно-логопедической работы по развитию атрибутивного словаря у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями).*

***Ключевые слова:** умственная отсталость, интеллектуальная недостаточность, атрибутивная лексика, словарь прилагательных, активный словарь, пассивный словарь.*

У школьников с интеллектуальными нарушениями отмечаются определенные затруднения в усвоении учебного материала из-за особенностей развития их психических процессов. Для учеников, осваивающих адаптированные образовательные программы, усвоение знаний о различных частях речи, особенно прилагательных, является сложным. Это связано с особенностями хода их психических процессов, и поэтому изучение прилагательных у них происходит позднее, чем других частей речи.

Имя прилагательное играет значимую роль в речи, поскольку оно помогает характеризовать предмет, делая высказывания более точными и конкретными, а речь более выразительной. Недостаток использования прилагательных делает речь скучной и неинформативной. Использование прилагательных обогащает речь, делая её более точной, емкой и красочной. Присутствие прилагательных в речи говорит о высоком уровне культуры и знаний об окружающем мире, развитом образном мышлении и речи человека.

У детей с интеллектуальными нарушениями выявляется бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительные, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей.

Данную проблему затрагивали многие авторы специальной психологии, такие как В.Г. Петрова, Г.И. Данилкина, Н.В. Тарасенко, Г.М. Дульнев и другие. По мнению авторов, одной из главных причин бедности словарного запаса у этих детей является низкий уровень умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах.

Нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение атрибутивной лексики у младших школьников с умственной отсталостью. Обследование обучающихся проводили с января по февраль 2024 года.

В исследовании приняли участие восемь детей с легкой степенью умственной отсталости (УО), средний возраст детей – 10–11 лет. Все дети осваивают адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП) (вариант 9.1) для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Для проведения констатирующего эксперимента была составлена адаптированная методика, в основе которой лежит исследование лексики у детей со стертой дизартрией Е.Ф. Архиповой. Программа исследования, разработанная Е.Ф. Архиповой, охватывает широкий спектр аспектов и предусматривает диагностику различных составляющих лексического запаса. А именно, в рамках программы проводится оценка по следующим блокам: оценка пассивного и активного словаря, анализ семантической структуры слова и лексической системности, а также изучение процессов словообразования. Нами были выбраны пункты, касающиеся изучения только атрибутивного словаря (словаря прилагательных). Для адаптации методики обследования, учитывая структуру нарушения развития обучающихся, мы изучили и проанализировали рабочие программы по отдельным учебным

предметам и коррекционным курсам по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся вторых классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), выбрали лексический материал, а именно словарь признаков предмета (прилагательных). И таким образом, для проведения диагностики были отобраны прилагательные, которые должны быть освоены детьми к началу третьего класса. Также использовали несколько принципов обследования: по словесной инструкции и по наглядной опоре. С обучающимися был налажен эмоциональный контакт, проведена предварительная психологическая установка, все были готовы к работе. Отказов от общения, проявлений негативных эмоций в процессе проведения эксперимента не было.

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента была получена развернутая характеристика количественных и качественных особенностей словарного запаса прилагательных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. По итогам обследования были получены следующие результаты.

Анализ результатов диагностики позволил выделить уровни сформированности атрибутивного словаря.

Уровень несформированности атрибутивного словаря (0–50 баллов):

Задания выполняются с многочисленными ошибками или вовсе не выполняются. Требуется активная помощь взрослого для выполнения заданий. Это свидетельствует о полной или почти полной несформированности атрибутивного словаря у ребёнка.

Низкий уровень (50–100 баллов):

Задания выполняются с некоторыми ошибками. Обучающийся требует некоторой помощи или подсказок, но в целом может справиться с заданиями без активного вмешательства. Уровень владения атрибутивным словарем низкий, но есть некоторое представление о его использовании.

Средний уровень (100–160 баллов):

Задания выполняются без значительных ошибок. Ребёнок может обойтись без помощи взрослого и самостоятельно справляется с заданиями. Уровень владения атрибутивным словарем находится на среднем уровне, что указывает на некоторую степень его сформированности и использования.

Достаточный уровень (160–200 баллов):

Задания выполняются без ошибок или с минимальным их количеством. Ребёнок демонстрирует высокую самостоятельность и уверенность в использовании атрибутивного словаря. Уровень владения атрибутивным словарем считается достаточным, что означает хорошую сформированность и широкое использование лексических единиц для описания объектов или явлений.

Пассивный словарь умственно отсталых детей больше активного, но он с трудом актуализируется, часто для воспроизведения слова требуется наводящий вопрос. Трудности вызываются, с одной стороны, склонностью умственно отсталых детей к охранительному торможению в коре головного мозга, с другой – особенностью формирования семантических полей [2].

И если обратить внимание на разницу по показателям пассивного и активного словаря (рис. 1), то заметно расхождение в объемах пассивного и активного словаря. Более трудным для детей являлось произнесение слова, чем понимание его значения с последующим показом рисунка, обозначающим данное слово.

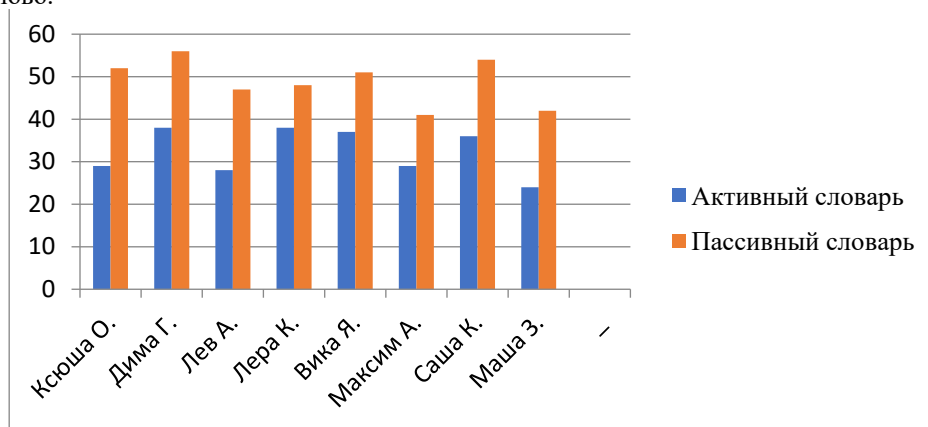


Рис. 1. Сравнительный анализ состояния пассивного и активного словаря

Л.С. Волкова в своих работах писала, что встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов по семантическому сходству. Характерными являются

замены слова с диффузным, расплывчатым значением. Так Вика Я., Дима З. и остальные ребята в задании на обследование активного словаря прилагательных «толстый», «высокий», «длинный» заменили на «большой» [2].

Об этом же писала и Р.И. Лалаева: «Умственно отсталые школьники младших классов используют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета, название основных цветов (красный, синий, зеленый), величины предметов (большой – маленький), вкуса (сладкий – горький). Противопоставления же типа «длинный – короткий», «толстый – тонкий» используются очень редко. Это связано, прежде всего, с трудностью дифференциации самих представлений о качествах и признаках предметов» [2].

Исследование А.Р. Лурии и О.С.Виноградовой показало, что у умственно отсталых детей, по сравнению с нормально развивающимися, значительно изменены семантические поля слов. Наряду с системой смысловых связей, на основе которых слова обычно объединяются в определенные семантические группы, у учащихся с интеллектуальными нарушениями возникают внешние, звуковые связи, позволяющие относить к числу синонимов сходные по звучанию слова. Это затрудняет усвоение учащимися словарного состава родного языка [3].

В заданиях, направленных на изучение прилагательных, обозначающих цвета, размеры, формы, вкусы, ощущения и некоторые другие признаки, у участников эксперимента наблюдались ошибки и неточности, которые исправлялись детьми при задавании наводящих вопросов. У одного из восьми школьников выявлен низкий уровень, выражающийся в частых ошибках и путаницы в своих ответах.

В задании на группировку прилагательных, классификацию признаков предметов, при которой необходимо выделить общие свойства двух прилагательных из трех, дети показали низкий уровень. Результаты объясняются снижением у умственно отсталых детей уровня обобщения и дифференциации, в суждениях преобладают непосредственные представления о признаках предметах, оперирование общими признаками заменяется установлением сугубо конкретных связей между предметами. Сложности вызывает классификация предметов, при которой необходимо выделить общие свойства, не затрагивая другие конкретные особенности признаки предмета. С заданием справился только Дима Г., остальным детям были не понятна инструкция к заданию или не доступен такой вариант группировки. Дети отвечали невпопад, угадывали или группировали по признаку, далекому от предложенных прилагательных. Например: «Назови из трех слов лишнее: круглый, большой, овальный». Ответ ребенка: «Круглый, потому, что он круглый». Другой пример: «Какое слово лишнее: большой, желтый, маленький?». Дети называли слово: «Лимон». После повторения инструкции и уточнения вопроса логопедом, ответ был такой же.

Подбор синонимов и антонимов к прилагательным вызвал затруднения у всех учащихся: на синоним «грустный» все дети ответили «злой»/ «плохой», на более сложный синоним слова «ароматный» дети ответили «испорченный», «плохой». А в некоторых случаях дети просто повторяли за логопедом названные прилагательные, а также говорили первое, что им приходило в голову («храбрый» – «защитный»), либо ответа от ребенка не поступало.

Обследование атрибутивного словаря в разделе словообразование имен прилагательных включало себя проверку знания нескольких видов прилагательных: относительных, притяжательных и уменьшительно-ласкательных.

Функция словообразования у умственно отсталых детей является менее сформированной, чем словоизменение. Несформированность словообразования проявляется в трудности образования прилагательных от формы существительного («стекло» – «стеклянный»), уменьшительно-ласкательных форм («рыжий» – «рыженький»).

При исследовании относительных прилагательных только один ребенок справился с заданием без ошибок, ему удалось самостоятельно образовать прилагательные по заданным признакам. Оставшиеся участники эксперимента продемонстрировали низкий уровень знаний относительных прилагательных. Хотя они и могли назвать некоторые относительные прилагательные, в некоторых случаях не понимали связи («Куртка из кожи, то это какая куртка? Зимняя», «Салат из моркови? Вкусный, полезный», «Лист клёна? Летящий»), а в каких-то случаях допускали множество ошибок в словообразовании (например, «Если горка сделана из льда, то это какая горка? Ледовая», «варенье из малины? Малинное», «лист клёна? Клённый»).

Немаловажным критерием в исследовании атрибутивного словаря были притяжательные прилагательные. Работа с этим параметром показала низкий уровень у шести детей из восьми. Например, «Ружье охотника. Чье ружье?» – «охотное», «Уши зайца. Чьи уши? – «зайцевь» и другие.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у большинства учащихся был выявлен средний уровень сформированности атрибутивной лексики (рис.2). Однако было отмечено небольшое количество детей, которые попали в группу с низким уровнем сформированности и показали явную необходимость в активной коррекционно-логопедической работе, направленной на формирование

атрибутивного словаря у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями).

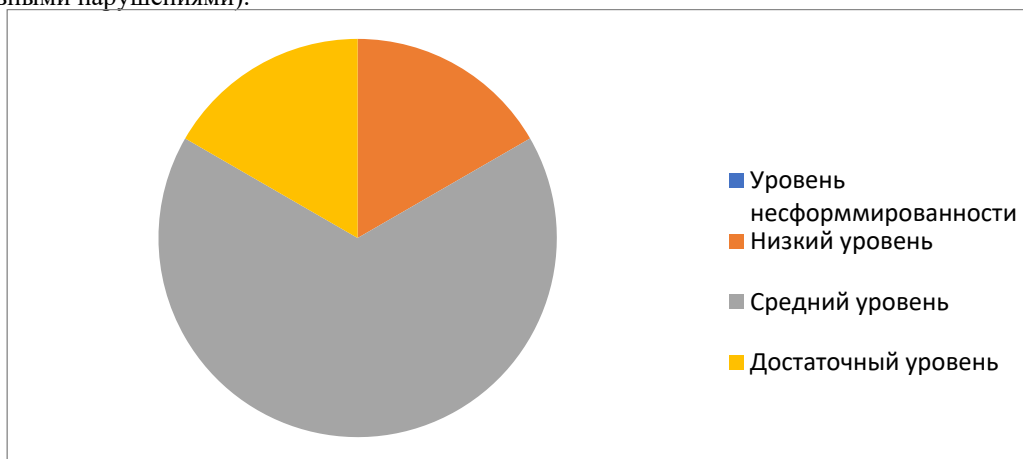


Рис. 2. Итоговые результаты обследования сформированности атрибутивного словаря

Список литературы

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Волковой Л.С., С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
3. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р.И. Лалаева. – Л., 1988. – 72 с.
4. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В.Г. Петрова. – М.: Просвещение, 2018. – 158 с.
5. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Ин-т общегуманит. исследований, 2016. – 261 с.

Иванова Алёна Юрьевна
инструктор по физической культуре

Ионкина Людмила Львовна
инструктор по плаванию

МБДОУ «Д/С №206 «Антошка»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОУ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о принципах психолого-педагогического сопровождения физического воспитания в детском саду. Отмечается, что особое значение психолого-педагогическое сопровождение приобретает в области физического воспитания, где его целью является не только формирование физических навыков, но и гармоничное развитие личности ребенка.

Ключевые слова: психолого-педагогического сопровождение, физическое воспитание, детский сад.

Психолого-педагогическое сопровождение физического воспитания детей является неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Это сопровождение основывается на гуманистических принципах педагогики и личностно-ориентированного образования, направленных на поддержку и развитие индивидуальности каждого ребенка.

Особое значение психолого-педагогическое сопровождение приобретает в области физического воспитания, где его целью является не только формирование физических навыков, но и гармоничное развитие личности ребенка. В этом контексте выделяются следующие концептуальные принципы психолого-педагогического сопровождения физического воспитания.

1. Принцип сохранения и укрепления здоровья. В образовательных учреждениях должны быть созданы условия, исключающие вред здоровью детей. Это включает в себя проведение оздоровительных мероприятий, таких как физминутки, динамические паузы и упражнения для профилактики нарушений осанки.

2. Принцип межпредметного взаимодействия. Физическое воспитание должно тесно взаимодействовать с другими предметами. Внедрение межпредметных связей позволяет расширить знания детей о физической культуре, повысить их мотивацию и популяризовать здоровый образ жизни.

3. Принцип преемственности. Психолого-педагогическое сопровождение физического воспитания должно быть реализовано на всех этапах обучения, обеспечивая непрерывность между дошкольным, начальным и средним образованием.

4. Принцип активности. Дети должны играть активную роль в процессе физического воспитания. Учитель должен создавать условия, способствующие развитию самостоятельности и инициативности в двигательной деятельности детей.

5. Принцип учета субъектного опыта. Учет индивидуальных особенностей и субъективного опыта ребенка позволяет педагогу адаптировать процесс физического воспитания к конкретным потребностям и возможностям каждого ребенка.

Эти принципы отражают современные требования к работе в области физического воспитания, направленной на развитие самостоятельности детей в двигательной деятельности и достижение общих целей.

Для реализации принципа сохранения и укрепления здоровья в физическом воспитании необходимо учитывать психофизиологические и возрастные особенности детей, а также соблюдать санитарно-гигиенический режим. Важно проводить гигиенические мероприятия, поддерживать чистоту и проветривание классов, использовать оздоровительные практики, такие как физкультминутки и динамические перемены. Также следует организовывать мероприятия по предупреждению травматизма.

Педагогический специалист должен обеспечивать безопасность во время занятий физической культурой, давая детям инструкции по безопасной технике и регулярно проверяя спортивное оборудование.

Важно не только формировать у детей навыки движения, но также развивать их осведомленность о здоровом образе жизни, гигиене и физиологии физических упражнений.

Соблюдение этих принципов создает благоприятную среду для физического воспитания детей, которая способствует сохранению и укреплению их здоровья, формированию здорового образа жизни и всестороннему развитию личности.

При этом, для эффективного обучения, педагог должен использовать разнообразные методы и приемы, такие как объяснение нового материала с использованием уже имеющихся знаний, создание проблемных ситуаций, постановка заданий, требующих переноса и обобщения знаний из разных предметных областей, и систематическое использование межпредметных задач и вопросов.

Также важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, поддерживая их интерес к активному участию и интегрируя физическую активность с другими видами деятельности, такими как художественная или речевая.

Целью эффективного обучения является достижение преемственности, то есть связи между различными этапами и ступенями развития, которая обеспечивает непрерывный прогресс на основе сохранения и переноса значимых элементов предыдущих ступеней развития на новые. Для достижения этой преемственности необходимо осмысление прошлого опыта на новом уровне, изучение общих и особенных черт преемственности обучения разных предметов и педагогическое обеспечение соответствующих условий для роста личности ученика в процессе обучения и воспитания.

Важными аспектами в этой связи являются учет достижений ученика, знание и учет его возрастных и индивидуальных особенностей, использование дифференцированных заданий и постепенное усложнение тренировочных упражнений, а также интеграция практической, двигательной и познавательной деятельности в процессе физического воспитания.

Принцип активности является ключевым в развитии ребенка. Чем больше он самостоятелен и активен, тем больше нуждается в руководстве взрослого. Активность ребенка является необходимым фактором его развития, так как только через действие осуществляется упражнение и развиваются органы и системы, которые требуются для осуществления этой деятельности.

Принцип активности предусматривает осознание целей и задач занятий, освоение двигательных и познавательных задач, усвоение знаний, умений и навыков, а также понимание способов и возможностей их применения в повседневной жизни. Важно воспитывать творческое отношение к занятиям.

Принцип учета субъектного опыта предусматривает учет осознанной и творческой активности индивида или группы в процессе познания и преобразования себя и окружающей действительности.

Субъектность – это способность быть индивидуальным или групповым субъектом, обладать активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности. Индивидуальность возникает только

у человека, который обладает субъектными полномочиями и использует их в своей деятельности, общении и отношениях.

Важно помочь ребенку стать подлинным субъектом своей жизнедеятельности в детском саду, формировать и обогащать его субъектный опыт. Взаимодействие между педагогом и ребенком должно иметь межсубъектный характер, чтобы эффективно осуществлять воспитание.

Эти принципы повышают эффективность психолого-педагогического сопровождения физического воспитания детей в детском саду.

Список литературы

1. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры / Э.А. Баллер. – М.: Наука, 1969. – 294 с.
2. Воротилкина И.М. Принципы психолого-педагогического сопровождения физического воспитания детей / И.М. Воротилкина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №11–2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-psiologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-fizicheskogo-vospitaniya-detey> (дата обращения: 25.03.2024). EDN RUQBOL
3. Сафарова Ю.В. Принципы физического воспитания/ Ю.В. Сафарова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/02/06/printsipy-fizicheskogo-vospitaniya> (дата обращения: 25.03.2024).
4. Соколова А.В. Психолого-педагогическое сопровождение подвижной игры дошкольников / А.В. Соколова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2018. – №2 (44) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-podvizhnoy-igry-doshkolnikov> (дата обращения: 25.03.2024).

Кривуть Марина Леонидовна

заведующая лабораторией

УО «Барановичский государственный университет»

г. Барановичи, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ: ОПЫТ УО «БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

***Аннотация:** в статье описывается опыт формирования таких структурных компонентов инклюзивной культуры вуза, как инклюзивное образовательное пространство, повышение профессиональной компетентности в условиях реализации принципа инклюзии у профессорско-преподавательского состава и других сотрудников, формирование профессиональной компетентности будущих педагогических работников.*

***Ключевые слова:** принцип инклюзии в образовании, инклюзивная культура, инклюзивное образовательное пространство.*

Современное образование в Республике Беларусь, в том числе и высшее, рассматривается сквозь призму принципа инклюзии в образовании. Это определяет требования к профессиональной компетентности студентов, которая должна формироваться в условиях инклюзивного образования [5]. Инклюзивную культуру мы рассматриваем как неотъемлемую часть профессиональной компетентности педагога, которая формируется в условиях инклюзивной культуры вуза.

Инклюзивная культура вуза напоминает модель айсберга, где «надводная» часть представлена элементами культуры, которые легко заметить, осознаваемые, видимые элементы: доступность физической среды, учебно-методическое сопровождение образовательного процесса, межличностные отношения в коллективах, оказание ситуационной помощи при необходимости и т. д. «Подводную» часть составляют неосознаваемые правила поведения, социальные нормы, принципы инклюзивного образования, ценности и их иерархия, нормы невербальной коммуникации и др. [4]. Данные компоненты не только определяют уровень культуры каждого субъекта образовательных отношений, но и влияют на формирование инклюзивного образовательного пространства. Свообразие межличностных отношений в условиях реализации принципа инклюзии со временем начинает определять модель инклюзивной культуры, уникальной для каждого конкретного коллектива.

Специфику инклюзивной культуры Учреждения образования «Барановичский государственный университет» (далее БарГУ) рассмотрим, опираясь на следующие компоненты: инклюзивное образовательное пространство вуза, повышение профессиональной компетентности в условиях реализации принципа инклюзии у профессорско-преподавательского состава и других сотрудников вуза, формирование профессиональной компетентности будущих педагогических работников.

Формирование инклюзивной культуры, как и всей профессиональной компетентности, практикующих и будущих педагогических работников должно проходить в инклюзивном образовательном пространстве.

Инклюзивное образовательное пространство И.Н. Симаева и В.В. Хитрюк рассматривают как интегративную единицу социального пространства, представленную системой структурных

компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения [3, с. 32].

Значимую роль в инклюзивном образовательном пространстве играет физическая доступность ко всем образовательным объектам каждого участника образовательного пространства не зависимо от их особенностей психофизического развития (далее ОПФР), и/или инвалидности. Сегодня соответствует требованиям доступности архитектурных объектов, зданий и сооружений для людей с инвалидностью [1] только часть одного из учебных корпусов учебно-лабораторного комплекса. Имеются пандусы, специально оборудованные санитарные комнаты, лифт, поручни, доступная ширина дверных проемов, лестничных маршей, порогов, свободный (безбарьерный) доступ в столовую.

Безбарьерный доступ обеспечен к библиотечному комплексу. Он включает 2 абонеента, 4 читальных зала, а также 3 специализированных зала: научной работы, новых поступлений и электронных информационных ресурсов. В библиотечном фонде около 300 тысяч экземпляров всех видов и типов документов. Основная литература – учебная, учебно-методическая и научная по профилю университета на русском, белорусском и иностранных языках. Не менее 10 полнотекстовых баз данных мировых издательств доступны студентам и сотрудникам вуза. Имеется свободный доступ к нормативно-правовым базам данных, а также базам данных собственной генерации. Доступ к электронному каталогу библиотеки предоставляется через Интернет. Для повышения оперативности, качества обслуживания пользователей развиваются виртуальные сервисы – виртуальная справка, электронная доставка документов. Спектор своей деятельности библиотека расширяет посредством социальных сетей.

Доступен всем участникам образовательного процесса и спортивный блок, входящий в состав учебно-лабораторного комплекса. Он состоит из универсального спортивного зала с трибунами, тренажерного и гимнастического зала, бассейна, теннисного корта, футбольного поля, волейбольной, баскетбольной площадок, беговых дорожек с искусственным покрытием «Эластур». На базе БарГУ функционирует спортивный клуб и 9 спортивных секций, доступ к которым имеют все студенты и сотрудники вуза с разными индивидуальными образовательными потребностями (далее ОИОП) в том числе и с ОПФР и/или инвалидностью [2].

Входные двери корпусов учебного обозначены знаком «Жёлтый круг», а границы ручек на входных дверях обозначены жёлтой лентой. Вход в университет обозначен информационно-тактильной табличкой с дублированием информации на языке Брайля. Для лиц с инвалидностью оборудовано 4 блока в общежитии университета. На стоянках университета есть парковочные места для лиц с инвалидностью.

В настоящее время официальный интернет-сайт университета соответствует уровню полной доступности для инвалидов по зрению. С этой целью для интернет-сайта был разработан модуль, осуществляющий предоставление информации в соответствии требованиями постановления Совета Министров Республики Беларусь от 29.04.2010 №645 «О некоторых вопросах интернет-сайтов государственных органов и организаций и признании утратившим силу постановления Совета Министров Республики Беларусь от 11 февраля 2006 г. №192».

В образовательном процессе для доступности изучаемого материала обучающимся с ОПФР все изучаемые дисциплины обеспечены ЭУМК, находящиеся в свободном доступе для студентов и сотрудников БарГУ.

Повышение профессиональной компетентности в условиях реализации принципа инклюзии у профессорско-преподавательского состава (далее ППС) и других сотрудников вуза ведется в нескольких направлениях. Во-первых, каждые три года ППС проходит курсы повышения квалификации. Значимая часть данных курсов проходит на базе Института повышения квалификации и переподготовки БарГУ. Все 36 часов программы курсов «Актуальные аспекты профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования» направлены на рассмотрение вопросов реализации принципа инклюзии в образовании. Некоторые вопросы инклюзивного образования и оказания ситуационной помощи лицам с ОПФР и/или инвалидностью рассматриваются и в других программах курсов, направленных на более широкую аудиторию. Во-вторых, повышение профессиональной, в том числе и инклюзивной, компетентности сотрудников вуза проходит в процессе обмена передовым педагогическим опытом с вузами-партнёрами. Уникальные обучающие курсы доступны всем сотрудникам вуза в рамках программы «Приглашённый профессор». Кроме этого актуальные научно-методические вопросы обсуждаются в рамках вебинаров, онлайн- и офлайн- встреч, международных конференций, симпозиумов, круглых столов и других мероприятий. Разрабатываются совместные проекты, программы исследований, стажировки. Результаты исследований публикуются как в научных, научно-популярных изданиях Республики Беларусь так и других стран. ППС и сотрудники вуза выступают с актуальными проблемами по формированию инклюзивной культуры на телевидении, в СМИ и социальных сетях.

Особое внимание в вузе уделяется формированию профессиональной компетентности будущих педагогических работников.

Практикоориентированный характер обучения будущих педагогов позволяет значимый объем часов образовательного процесса проводить на базах филиалов кафедр – государственные учреждения образования (сады и школы), государственное учреждение специального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, государственное учреждение *«Территориальный центр социального обслуживания населения»*, Государственное социально-педагогическое учреждение образования «Социально-педагогический центр».

Для специальностей педагогического профиля в состав всех дисциплин образовательного стандарта высшего образования включены часы для изучения инклюзивного компонента. Для специальностей педагогического профиля разработаны и реализуются такие дисциплины как: «Основы инклюзивного образования», «Психология инклюзивного образования», «Инклюзивная образовательная практика в дошкольном образовании», «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования», «Технология организации инклюзивной образовательной практики».

В рамках научно-методической площадки БарГУ «Ресурсный центр инклюзивного образования» для практикующих и будущих педагогов разработаны и реализуются обучающие курсы в форме тематических семинаров, посвященные большому спектру вопросов развития, обучения и воспитания лиц с ОИОП, а также взаимодействия с ними, их семьями в условиях инклюзивного образовательного пространства.

В формировании основ инклюзивной культуры студентов, ППС и сотрудников вуза большую роль играет организация встреч, совместных мероприятий с представителями общественных организаций города, страны, имеющих инвалидность, либо представителями их семей, при этом имеющих активную жизненную позицию, внесшими значительный вклад в развитие спорта, социальной сферы, экономики, образования, культуры государства и т. п. Анализ достижений, межличностное взаимодействие, неформальное общение с героями данных встреч значимы в преодолении инклюзивных барьеров, формировании уважительного и толерантного отношения к личности, независимо от ОИОП, в том числе ОПФР и/или инвалидности. Также в расширении представлений участников образовательного процесса вуза о лицах с ОИОП и их возможностях весомую роль играют дни (недели и месяцы) информирования. Традиционны такие мероприятия как: «День лиц с нарушениями слуха», «Месяц международной осведомленности о дислексии», «Международный день белой трости», «Международный день человека с синдромом Дауна», «Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма» и др. Мероприятия проходят в разных форматах: от тренинга в студенческой группе до организации студентами конференций для педагогов и обучающихся школ города. Многие студенты и сотрудники вуза, в том числе и ППС, становятся участниками КиноКафе, в рамках которого проходит просмотр художественных и документальных фильмов о великих людях с ОПФР и / или инвалидностью. После просмотра каждого фильма происходит обмен мнением, впечатлениями, а иногда и разработкой новых интересных проектов.

Студенты и сотрудники вуза, в том числе ППС, активно участвуют в волонтерской деятельности, направленной на формирование профессиональной компетентности специалистов в условиях инклюзивного образовательного пространства. Реализуются такие волонтерские проекты как: «Учение без мучения», «Счастливое детство без ограничений», «Инклюзивное поколение». В рамках данных проектов студенты под руководством куратора разрабатывают образовательные программы с учётом ОИОП обучающихся, с которыми данные мероприятия проводятся, и реализуют их в учреждениях образования либо на базе научно-методической площадки. Помимо этого, периодически проходит ряд спортивных мероприятий, концертных программ, объединяющих обучающихся с ОИОП и их сверстников. Финальным ежегодным волонтерским мероприятием университета является инклюзивный праздник «Яркое детство», приуроченный к «Международному дню защиты детей» участниками которого становятся около 100 обучающихся с ОИОП, в том числе ОПФР и/или инвалидностью, и без.

Инклюзивная культура вуза – это часть инклюзивной культуры общества, в котором комфортно каждому. Формирование инклюзивной культуры – это длительный, непрерывный и трудоемкий процесс, влияние на который оказывает каждый участник инклюзивного образовательного пространства. Поэтому воспитательная работа вуза направлена на поддержание и внедрение новых инклюзивных проектов и идей, подготовку специалистов, способных к профессиональной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии в образовании, принимающих и поддерживающих принципы и ценности инклюзивного образования.

Список литературы

1. Дроздовский С.Е. Руководство по мониторингу доступности объектов, зданий и сооружений для людей с инвалидностью / С.Е. Дроздовский, Е.М. Шевко. – Минск, 2013. – 32 с.
2. Кривуть М.Л. Реализация принципа инклюзии в образовании: опыт УО «Барановичский государственный университет» / М.Л. Кривуть // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: тезисы докладов конференции. – Ярославль: Филигрань, 2024. – С. 301–303. EDN MLRVTF

3. Симаева И.Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-АНАЛИЗ / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып. 5. – С. 31–39. EDN SDMOCF

4. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию / Н.В. Старовойт // Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 31–35 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm> (дата обращения: 09.04.2024).

5. Турченко И.А. Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования / И.А. Турченко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2016. – 30 с.

Крючкова Оксана Вячеславовна

магистрант

Научный руководитель

Дормидонтов Роман Александрович

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** изучение способов создания благоприятных условий для формирования нравственных ценностей у учеников начальной школы является важным направлением современной науки. Особенности формирования моральных ценностей в детском возрасте связаны с процессами личностного развития и социального взаимодействия, характерными для учеников начальной школы. Для ребенка младшего школьного возраста социальная область жизни становится объектом изучения и понимания. Он должен уметь адекватно взаимодействовать с ней, ориентироваться и проявлять свою общественную сущность через свои действия.*

***Ключевые слова:** младший школьный возраст, нравственные ценности, личностные новообразования, структура личности, мотивы.*

Проблема воспитания подрастающего поколения остается актуальной в обществе на протяжении всего его развития. Формирование нравственных ценностей с детства является ключевым аспектом развития современного общества. В условиях современного информационного общества сложно формировать ценности у подрастающего поколения из-за смены тенденций. Требования общества, которые являются социально необходимыми, должны стать внутренней мотивацией для каждого ребенка. Следовательно, важно помочь детям уже в младшем школьном возрасте ориентироваться в сложном социальном мире и иметь установленные нравственные ценности.

Нравственные ценности выполняют функции нормы и контроля: с одной стороны, они мотивируют ученика соблюдать установленные правила поведения, а с другой – помогают осознать себя как свободного, совестливого и ответственного человека.

Обычно, начиная с момента обучения в школе, учитель знакомит ребенка с новыми правилами поведения в классе, школьном коллективе и на улице. Соблюдение правил оценивается одобрением от взрослых, в то время как нарушения вызывают осуждение и становятся задачей, с которой педагогам нужно справиться. Однако ценности не являются нормами или правилами. Они представляют собой субъективные смыслы жизни, которые переживаются и осознаются как цель существования, а также как наиболее привлекательные средства достижения своих целей. Исследователи считают, что в структуре личности нравственные ценности, наряду с биологическими потребностями, являются источниками мотивации [1; 3].

Г.П. Овсянникова считает, что внутреннее состояние ученика является ключевым элементом его личностного развития, формирующимся на протяжении всего дошкольного возраста и завершаемым к его окончанию. Ученик начальной школы начинает осознавать свое социальное «Я». Это новое ощущение порождает желание занять новое положение в системе общественных отношений и осуществлять новые важные для общества действия. Поэтому развитие нравственных ценностей обусловлено деятельностью, которой занимается ребенок. Здесь важную роль играет натура взаимоотношений, формирующихся между данным ребенком и обществом, его компонентами и отдельными людьми [1].

В младшем школьном возрасте человек впервые осознает себя как возможного создателя собственного пути жизни, уточняет личностные границы внутри коллективного существования с другими людьми, а также проявляет свободное и ответственное отношение к себе и окружающим.

Г.П. Ивановой и М.В. Курановой выделены основные показатели развития моральных ценностей у школьников. Среди них можно выделить когнитивный, эмоционально-оценочный, мотивационный и поведенческий аспекты [1; 2].

Е.В. Михайлова обозначает компоненты оценки развития нравственных ценностей у школьников. Когнитивный аспект включает в себя осведомленность и понимание значения универсальных духовно-нравственных ценностей и выражается в их приоритетном выборе.

Оценочно-эмоциональный критерий отражается в форме установок, выражающих отношение к нравственным ценностям, эмоциональном оттенке нравственных представлений, и глубине чувственных реакций.

Мотивационный критерий определяется нравственными потребностями и мотивами. Поведенческий критерий характеризуется собственными оценочными установками и устойчивым поведением, ориентированным на установленные нормы [3].

Характерными для детей младшего школьного возраста являются следующие психологические новообразования: осознание умения самостоятельно регулировать психомоторную и интеллектуальную деятельность; способность действовать во внутренней организации; повышенная рефлексия в качестве средства расширения осознанной, целенаправленной учебной работы; обучение социальным аспектам, таким как сознательные отношения к совместному общению, совместной деятельности и укрепление уверенности в себе.

Важное влияние на развитие у младших школьников системы саморегуляции и нравственных ценностей оказывает механизм рефлексии, который включает в себя осознание личными поступков и состояний.

Ребенок усваивает многие ценности и нормы поведения через механизм идентификации, т.е. путем отождествления с собой других людей. В общих чертах процесс формирования личностных ценностей у младших школьников можно объяснить через понятия интериоризации и социализации.

Во-первых, процесс усвоения ценностей социальных групп и их превращение в личностные ценности можно охарактеризовать как переход от ценностей коллективов к индивидуальным ценностям. Этот процесс, который переносит ценности из социальной внешности во внутренний мир личности, обычно описывается термином «интериоризация».

Во-вторых, происходит переход от установившейся структуры индивидуальной мотивации, зависящей исключительно от потребностей (внутренних, биологических), к структуре, где ключевую роль играют ценности внутренние (социальные). Этот процесс известен как социализация.

У детей данного возраста существует собственная система потребностей. Она включает в себя как общечеловеческие потребности (физиологические, духовные, коммуникативные и др.), так и те, что особенно выражены в детстве (чувство защищенности, стремление к успеху, желание получать разнообразные впечатления, играть и др.).

Е.В. Михайлова отмечает, что одна из основных потребностей детства – стремление к взрослению – у младших школьников проявляется как желание стать хорошим учеником и получить признание именно за успехи в учебе [3]. Поэтому еще одним важным аспектом в развитии ценностей является соотношение между ожиданиями и фактическими результатами. Если цель не была достигнута, ребенок может испытать неудачу и либо уменьшить ожидания, либо предпринять новые попытки для поддержания прежнего уровня.

Мотивы играют двойную роль в процессе формирования нравственных ценностей у младших школьников. С одной стороны, они стимулируют и ориентируют действия, а с другой, придают действиям личностный и субъективный смысл. Таким образом, активация тех или иных мотивов способствует возникновению и укреплению у младших школьников отношений, например, к реальным обстоятельствам, что, в свою очередь, содействует развитию нравственных ценностей. При определенных условиях в процессе развития мотивационной сферы ребенка происходит изменение иерархии мотивов, их подчинение – некоторые мотивы становятся главными, в то время как другие становятся второстепенными. Новые мотивы деятельности и поведения формируются через процесс смещения мотивации на достижение конкретной цели. Этот сдвиг возникает из-за того, что результаты наших действий и поступков часто оказываются более значимыми и обширными, чем исходные цели, установленные личностью, что способствует возникновению иных мотивов для продолжения действий.

Г.П. Иванова отмечает, что в области психолого-педагогических исследований выявлены определенные закономерности, которые описывают процесс формирования ценностей у детей [1]. Среди этих закономерностей можно выделить зависимость формирования младшими школьниками нравственных ценностей от различных объективных факторов, прежде всего от семейных обстоятельств (структуры семьи, уровня образования родителей и их профессиональной деятельности), а также от факторов, таких как место проживания, академическая успеваемость и тип образовательного учреждения.

Также доказано, что формирование нравственных ценностей зависит от субъективных факторов, таких как характер потребностей и желаний детей, их эмоциональное состояние, а также от обнаружения и учета наиболее значимых качеств личности педагогом, активизации значимых ценностей у детей класса.

Из сказанного можно сделать вывод, что общение и деятельность являются методами, которые помогают ученику усвоить ценности других людей и сформировать свое представление о мире. Одним из важных изменений в психологии ребенка этого возраста является внутреннее осознание и принятие младшим школьником своей социальной роли в сочетании с обобщением собственных чувств. Это позволяет перейти от признания общественных ценностей к их внутреннему принятию и индивидуализации.

Одна из ключевых потребностей – стремление стать хорошим учеником – вместе с ориентацией на выполнение общественно признанных действий, на оценку окружающих и осознание своей важности для других как равноправного участника общества, являются основой для развития потребностей, переходя от физиологических потребностей к социально-нравственным ценностям.

Вместе с упомянутыми выше, актуальными могут быть следующие механизмы, такие как свободное подражание и идентификация, которые способствуют удержанию общественных стандартов и норм поведения, а также позволяют детям усваивать и выбирать ценности. Процесс рефлексии у детей младшего школьного возраста представляет собой изменение восприятия внешних взаимоотношений на внутренние и важные для самого себя, то есть формирование личностных ценностей.

При формировании нравственных ценностей в этом возрасте наблюдаются общие закономерности воспитания, а также особенности, включая влияние факторов, таких как семейная обстановка и накопленный опыт социальных отношений ребенка. В научных источниках логика данного процесса включает в себя последовательные шаги: поиск, оценка, выбор и претворение (или воплощение ценности в совместной деятельности), и предполагает развитие потребностно-мотивационного компонента в сочетании с интеллектуально-эмоциональным (оценочным) и поведенческим-волевым.

Таким образом, младший школьный возраст представляет собой важный период для формирования нравственных ценностей из-за уникальных особенностей и новообразований, таких как разделение между реальным «Я» и идеальным «Я», различие внутренней и внешней сторон личности ребенка, осознание своего социального «Я», что порождает основную потребность «становиться взрослым». Важно осознавать, что ценностное отношение ребенка к окружающему миру формируется тогда, когда личностный смысл ценности проявляется через опыт ребенка, где ценность впервые приобретает конкретное содержание.

Список литературы

1. Иванова Г.П. Освоение нравственных ценностей учащимися общеобразовательных школ в современных условиях: монография / Г.П. Иванова; Моск. гуманитар.-соц. акад. – М.: Социум, 2001. – 159 с. EDN AFOAAU
2. Куранова М.В. Формирование общечеловеческих добродетелей у младших школьников в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. канд. пед. наук / М.В. Куранова. – М., 1999. – 27 с. – EDN NLPCPX
3. Михайлова Е.В. Педагогические условия формирования нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук / Е.В. Михайлова. – М., 2007. – 47 с. – EDN NJKDCR
4. Утёмов В.В. Формирование нравственных ценностей у младших школьников / В.В. Утёмов, А.А. Климова // Концепт. – 2017. – Т. 29. – С. 180–184.

Кузьмина Юлия Андреевна
студентка

Дормидонтов Роман Александрович
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА

Аннотация: статья освещает тему влияния семьи и семейного воспитания на формирование личности ребенка с умственной отсталостью. Исследована связь между развитием личности детей указанной группы и разнообразными подходами к семейному воспитанию.

Ключевые слова: стиль воспитания, личность, ребенок с умственной отсталостью, воспитание.

Семья – это первый социальный институт, где ребенок начинает свое общение и учится важным навыкам. Семья способна оказывать значительное восстановительное воздействие, которое может

помочь ребенку с различными трудностями в развитии. Однако это возможно только при правильном понимании проблемы ребенка его родителями и их готовности осознать свою роль в развитии ребенка. Развитие личностных качеств и способностей ребенка происходит в процессе семейного воспитания.

Личность – это конкретный человек, занимающийся определенной деятельностью, осознающий свое взаимодействие с окружающим миром и обладающий своими уникальными чертами. Личность эволюционирует через активность и общение с окружающими людьми.

Процесс развития личности в течение жизни происходит по двум взаимосвязанным направлениям: социализации (усвоение общественного опыта) и индивидуализации (приобретение независимости).

Уровень развития личности, степень ее зрелости определяется гармоничным взаимодействием этих направлений в индивидуальном развитии. В процессе формирования личности устанавливаются определенные социальные ориентиры по отношению к самому себе и к другим людям.

Воспитание ребенка с интеллектуальными нарушениями, несмотря на его уникальные черты, подчиняется тем же фундаментальным принципам, что и воспитание ребенка без таких сложностей – так считают специалисты в этой области.

Рождение ребенка с умственной отсталостью кардинально меняет мировоззрение родителей, их самооощущение и взаимоотношения с окружающими. Важность понимания особенностей жизни семей таких детей нельзя недооценивать, ведь они часто сталкиваются с острой необходимостью в обширной социальной поддержке при решении вопросов их реабилитации и социальной адаптации [4].

Если обеспечить адекватное воспитание ребенка с умственными трудностями в рамках специализированных учреждений, он способен вырасти в человека, который сможет самостоятельно взаимодействовать с обществом, жить и трудиться.

Тем не менее формирование личности таких детей и их обучение представляют собой сложный процесс из-за органических повреждений мозга и связанных с ними последствий, что делает эту задачу особенно непростой.

Не всегда условия воспитания в семье способствуют полноценному развитию ребенка. Если воспитать обычного ребенка уже представляется сложной задачей, то воспитание ребенка с развитием, требующим особого внимания, становится еще более трудным и ответственным. Родители несут перед своим ребенком и обществом огромную ответственность. Если такие дети не получают должного воспитания, их проблемы могут усугубляться, а они сами часто становятся тяжким бременем для семьи и общества.

Семьи, воспитывающие детей с нарушениями психического развития, обладают определенными чертами:

- родители испытывают нервное и физическое напряжение, усталость, тревогу и неуверенность в будущем своего ребенка (это можно назвать нарушением временной перспективы);
- поведение и личностные особенности ребенка не соответствуют ожиданиям родителей, что вызывает у них раздражение, горечь и недовольство;
- семейные отношения страдают и искажаются [2].

Семейный статус может понижаться, что влечёт за собой сложности, касающиеся как домашних отношений, так и влияющие на социальное окружение. Родители часто стремятся скрывать от окружающих факт психических отклонений у их детей и то, что они находятся под наблюдением психиатра, что приводит к ограничению их социальной активности.

В семьях, где растёт ребёнок с особыми потребностями, формируется уникальная психологическая атмосфера, обусловленная столкновением с общественными предрассудками и непониманием трудностей, с которыми сталкиваются родители. Проблемы могут возникать не только при серьёзных отклонениях в развитии ребёнка, но и в случаях менее выраженных трудностей. Семьи, воспитывающие детей с интеллектуальными особенностями, сталкиваются с препятствиями, которые могут нарушить их внутреннее устройство [3].

Отсутствие отклика со стороны родителей, особенно матерей, может создавать условия депривации, что ещё больше затрудняет развитие ребёнка и может привести к проблемам в поведении. Привязанность к матери является ключевым этапом психологического развития. Поддержка матери помогает ребёнку чувствовать себя увереннее, активизирует его интерес к освоению мира вокруг.

В своем исследовании о подходах к воспитанию в семьях детей с особыми потребностями, В.В. Ткачева (2006) выделила несколько типов [5].

1. Гиперопека. В таких семьях ребенок становится объектом постоянного внимания и заботы, его потребности удовлетворяются в избытке. Из-за излишней опеки ребенку сложно проявить собственную инициативу и научиться чему-то новому, даже если он способен это сделать самостоятельно. В результате, во взрослой жизни такой человек часто не может принимать самостоятельные решения, проявляет завышенные требования к окружающим и отличается эмоционально-волевой незрелостью, а также недостаточной самокритичностью.

2. Противоречивое воспитание. В таких семьях присутствует расхождение в методах воспитания между родителями и более старшим поколением: родители могут придерживаться строгих правил, в то время как бабушки и дедушки проявляют мягкость. Ребенок учится маневрировать между разными требованиями, что может привести к конфликтам в семье.

3. Авторитарная гиперсоциализация. Имея высокие социальные установки, родители, которые обладают высокими социальными ценностями, часто относятся к своему ребенку с излишним вниманием, всегда ставя его на пьедестал, используя свои авторитарные усилия для формирования определенных качеств и при этом недооценивая реальные способности ребенка.

4. Воспитание в культуре болезни. Жизнь семьи полностью ориентирована на больного ребенка. Родители, сделавшие из него своего кумира, убежденно заявляют, что живут исключительно для своих детей. Эта роль навязывается так сильно, что даже когда ребенок выздоравливает после длительной болезни, кто-то в семье продолжает видеть его как слабого, болезненного. Взрослому сложно изменить устоявшийся стереотип отношений с ребенком. Ему проще общаться с ним как с больным, чем искать новые способы взаимодействия. В такой обстановке ребенок вырастает избалованным, капризным и склонным к гипохондри.

5. Симбиотический тип воспитания. Родители слишком сосредотачиваются на проблемах своего ребенка, утрачивая интерес к собственному развитию, личным целям и карьерному росту. Ребенок окружен избыточной заботой и вниманием. Эта ситуация чаще всего возникает в неполных семьях, где воспитывает ребенка один из родителей, обычно мать. Как результат, ребенок часто становится эгоистичным и неспособным проявлять любовь к окружающим.

6. «Маленький неудачник». Родители стыдятся своих детей, считая их недостаточно успешными, убеждены, что они не смогут добиться успеха в жизни и ограничены в своих возможностях. Их поспешные и раздраженные реакции на неудачи ребенка формируют у него чувство вины, недостаточности и беспомощности. Родители воспринимают таких детей как бремя и обреченность, которую им придется нести всю жизнь.

7. Гипоопека. Ребенок предоставлен сам себе, его родители не проявляют интереса к его жизни, не следят за ним. Обычно они не знают, где находится и чем занимается их ребенок, не понимают его потребностей, проблем и опасностей, с которыми он сталкивается, и не могут оказать своевременную и эффективную поддержку.

8. Отвержение ребенка. Родители проявляют равнодушие к будущему своего ребенка. Это печальное положение может быть вызвано как нежелательной беременностью, так и нежелательным полом ребенка, а также другими обстоятельствами, которые заставляют родителей отталкивать своего ребенка. Они не обращают внимания на его потребности, не заботятся о его местонахождении и благополучии, иногда даже допускают жестокость. Родители не проявляют никакой эмоциональной теплоты в общении с ребенком, не создают для него комфортных условий. Детское поведение, связанное с эмоциями, вызывает раздражение и обычно подавляется. Такое неблагоприятное отношение родителей приводит к эмоциональной дезадаптации ребенка, способствует развитию агрессивности и склонности к преступности. Подобное отвержение происходит в семьях различного социального статуса. При материнском отвержении часто присутствует личностная незрелость самой матери и несформированность материнского инстинкта. Родители сами страдают от сложившейся ситуации и часто не в состоянии найти адекватную модель воспитания [1].

Таким образом, сбалансированная домашняя обстановка и гармоничная внутрисемейная атмосфера, учитывающая индивидуальные особенности и личностные потребности ребенка, способствует его полноценному развитию, помогает определить наиболее подходящие способы развития личности малыша и успешно их реализовать.

Список литературы

1. Донских Е.В. Стили современного семейного воспитания умственно отсталого ребенка / Е.В. Донских. – 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2013/08/05/stili-sovremennogo-semejnogo-vozpitanija> (дата обращения: 10.04.2024).
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000.
3. Мاستюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г.Московкина. – М.: Владос, 2003.
4. Нарышкина Е.Ю. Ситуация семейного воспитания детей с интеллектуальным недоразвитием / Е.Ю. Нарышкина // Актуальные задачи педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Молодой ученый, 2011. EDN VJYPRN
5. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – М.: Книголюб, 2007. EDN QVQFXD

Макарова Оксана Александровна

старший преподаватель
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

ШКОЛА ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ КАК СПОСОБ УТОЧНЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

Аннотация: в статье представлен анализ результатов теоретического исследования проблемы обучения слушателей в Школе приемных родителей в целом, а также освоения ими темы мотивации приемных родителей. Обоснованы техники обучения в Школе приемных родителей, функционирующей в Елабужском институте Казанского федерального университета. Приведенные данные свидетельствуют о практической возможности оказания помощи потенциальным приемным родителям в оценке своей мотивации и принятии верного решения.

Ключевые слова: школа приемных родителей, мотивация, мотивы.

В современном обществе, в том числе российском, наиболее актуальными являются вопросы защиты детства, профилактики социального сиротства и передачи детей, оставшихся сиротами, в приемные семьи. В связи с этим на территории Российской Федерации согласно законодательству для подготовки лиц, желающих взять на попечение детей, оставшихся без родителей, действуют различные службы сопровождения семей и так называемые Школы приемных родителей. Такие Школы имеют много преимуществ. В современной литературе часто анализируются причины эффективности таких Школ в контексте психологической и методической подготовки семьи, регуляции эмоционального состояния граждан и их готовности нести ответственность и быть эффективными замещающими родителями, сглаживания последствий кризиса из-за отсутствия кровных родителей [3]. Подобные Школы помогают сформировать социально-педагогические компетенции кандидатов в приемные родители [5]. Внимание обращается на формирование компетенций, обеспечивающих подготовку к осознанному принятию в семью на воспитание детей различных категорий, в том числе детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей-сирот и детей подросткового возраста [3].

Обычно программы, по которым проводится обучение в Школах приемных родителей, имеют стандартные разделы, направленные на успешное освоение психологии и педагогики замещающей семьи. Очень важно, чтобы будущие родители научились понимать не только потребности ребенка, но и свои собственные, познали собственные ресурсы в воспитании ребенка. Очень важно для них понимание контекста проблемы и принятие ответственности за конечный результат. Обучение на занятиях такой Школы позволяет будущим приемным родителям повысить уровень осознанности и психологической готовности к принятию ребенка в свою семью. Происходит знакомство не только с психолого-педагогическими, но и правовыми основами функционирования семьи как самодостаточной системы. Родителям важно понять последствия жестокого обращения и неблагоприятных жизненных ситуаций для психического здоровья ребенка. Школа приемных родителей способствует усвоению навыков эффективного взаимодействия родителей и детей в их непосредственном межличностном общении [6].

Очень важным аспектом в подготовке будущих родителей является осознание ими собственной мотивации к принятию в семью приемного ребенка. Мотивация – это то, с чего начинается приемная семья, это зарождение идеи о ней. Родители должны ответить, прежде всего, себе на вопросы о том, нужно ли им брать ребенка в семью, для чего им это нужно, является ли это их собственным решением или оно вызвано какими-то сложившимися на данном этапе обстоятельствами [4, с. 7].

Тема мотивации будущих родителей является традиционной для Школ приемных родителей. И в Елабужском институте Казанского федерального университета она также включена в образовательную программу. Осваивается она вместе с вопросом потребностей приемного ребенка и компетенций самих родителей. Осознание мотивов, которыми руководствуется родитель, возможно в ситуации объективной оценки своих родительских компетенций и тех детских потребностей, с которыми возможно столкнуться во вновь созданной семье.

Определение мотивации будущих родителей на этапе обучения в Школе необходимо не только для осознания степени конструктивности мотивационной структуры, но и для прогнозирования тенденций развития приемного ребенка, обусловленных ею [2]. Чтобы снизить риск вторичного сиротства важно чтобы родители проанализировали свои мотивы, соотнесли их со всевозможными параметрами деструктивной мотивации замещающих семей.

За время обучения у будущих приемных родителей должна сформироваться положительная мотивация к принятию ребенка в замещающую семью, бескорыстное желание помочь ему, повлиять на его дальнейшее развитие, передать ему свои жизненные ценности, взгляды и установки, сформировать у

него стрессоустойчивость, навыки саморегуляции, научить его приемлемым способам социальной адаптации, стратегиям взаимодействия с окружающими людьми, способствовать формированию самоопределения как жизненного, так и профессионального. В этом случае родители стремятся заботиться о ребенке, опекать его, обеспечить ему безопасную среду и здоровый образ жизни. Такие родители адекватно оценивают свои способности, имеют оптимальный уровень педагогической культуры, готовы признавать возможность допущения ошибки в воспитании, допускают вероятность возникновения затруднений во взаимодействии с приемным ребенком, стремятся к самообразованию и повышению опыта.

К сожалению стремление создать замещающую семью может быть обусловлено отрицательной внешней мотивацией, связанной с решением материальных или психологических проблем. Такие родители мало что знают о психологических и физиологических возрастных особенностях детей, имеют низкий уровень педагогической культуры, не придают значения взаимодействию со специалистами.

Случается так, что будущие приемные родители изначально могут иметь благие намерения вытащить ребенка из беды, но при этом в полной мере не осознают характер и объем тех сложностей, с которыми могут столкнуться в бытовых вопросах, социально-психологической и коммуникативной сферах.

Есть приемные родители, которые хотят быть как все остальные и ребенок для них – это средство достижения желаемого социального статуса.

Кто-то ранее имел неудачный родительский опыт, кто-то хочет заполнить пустоту в своей жизни или душе, так как потерял кровного ребенка, или тот повзрослел и «вылетел из-под родительского крыла» [1].

На занятиях Школы приемных родителей психодиагностика и мониторинг являются неприемлемыми формами работы со слушателями, так как не существует валидных методик, способных дать достоверные результаты, нет объективных критериев для определения «непригодных» родителей по параметрам мотивационных или личностных характеристик. Не существует гарантии, что элементы деструктивной мотивации не трансформируются и не приобретут признаки положительной мотивации. Поэтому по факту полагаться можно только на развивающую работу с потенциальными родителями, на внутреннюю проработку ими своих установок, комплексов и системы ожиданий.

Занятия по теме мотивации строятся таким образом, что у слушателей формируется представление о различных видах мотивации и их последствиях, а затем на основе анализа кейс-заданий они сами могут определить признаки различных мотивационных структур и оценить их воздействие на развитие взаимоотношений с приемным родителем. Также в процессе обучения потенциальных родителей используются психологические техники, позволяющие осознать истинные мысли и глубже погрузиться в их анализ. В этом могут помочь, например, такие упражнения, как «Я в тебе уверен», «Какой Я родитель» или «Что я возьму из опыта своих родителей».

В рамках техники «Какой я родитель?» специалист Школы предлагает потенциальным родителям охарактеризовать себя как родителя и описать свою вторую половинку в высказываниях, начинающихся с местоимений первого лица единственного числа. Важно вспомнить, какой предыдущий опыт (возможно, опыт собственных родителей) мог помешать развитию родительского потенциала, каких знаний недостает. В качестве рефлексивного компонента слушателям нужно определить, какие особенности родительского «Я» (своего или своего супруга(супруги) они для себя открыли, что они чувствуют, открывая себя как родителя.

При выполнении упражнения «Я в тебе уверен» будущим родителям предлагается высказать уверенность в своем (своей) супруге, как родителе и партнере. Сделать это можно во фразе типа: «Я уверен(а), что ты...» и дальше может следовать то содержание, которое каждый хочет вложить в это предложение. При помощи данного упражнения потенциальные родители могут проанализировать не только свои чувства, их изменения, но и принять их, осознать чего на самом деле они ждут от принятия в семью ребенка и чего опасаются, в чем они могут положиться на своего мужа или свою жену, в конце концов, одинаково ли они смотрят на ситуацию замещающей семьи.

Через упражнение «Что я возьму из опыта своих родителей» проводится выяснение того, какие установки супруги позаимствовали из своих родительских семей и какими мотивами руководствовались в воспитании их (пусть и кровные) родители. Это происходит за счет анализа опыта собственного воспитания и определения в нем позитивных и негативных сторон влияния семейного воспитания. Помогают в этом воспоминания из своего детства о методах воспитания родителей, которые применялись к ним.

Здесь важно вспомнить положительный опыт, который слушатели готовы взять из опыта своих родителей, и отрицательный опыт, который они никогда не будут использовать в своем родительстве. Опыт собственного родительства формируется на основе моделей семейного воспитания, в том числе от него могут зависеть и мотивы, которыми руководствуются слушатели Школы.

Таким образом, Школа приемных родителей способствует более полному осознанию будущими замещающими родителями своих мотивов и потребностей при принятии ребенка в семью. У них появляется возможность проанализировать, насколько эти мотивы приемлемы и насколько они будут эффективными в ситуации адаптации к новым семейным обстоятельствам и насколько помогут в воспитании приемного ребенка в будущем. Безусловно, все это может привести к тому, что потенциальные родители разочаруются в своем решении и отложат принятие в семью ребенка на неопределенный срок. Однако мы не считаем это отрицательным результатом. Родители оценивают здраво свои возможности и способности. И то, что те слушатели Школы приемных родителей, которые не чувствуют своей готовности к безвозмездной любви, или видят какую-то опосредованную пользу от самой ситуации, откажутся от своего намерения принять ребенка в семью, не является негативным результатом обучения. Ведь цель занятий в Школах приемных родителей не только повышение родительских компетенций и их педагогической квалификации, а подтверждение того, что решение замещающей семьи является единственно возможным и верным.

Список литературы

1. Бусыгина И.А. Мотивация приемного родителя как предиктор эффективности функционирования замещающей семьи / И.А. Бусыгина, Е.В. Евдокимова // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – №17. – С. 40–46. EDN DUNSEA
2. Крючкова Е.Н. Особенности мотивации будущих приемных родителей, желающих усыновить ребенка / Е.Н. Крючкова // Вестник современных исследований. – 2018. – №10.7 (25). – С. 65–68. EDN YOKATB
3. Лесина Е.А. Школа приемных родителей как гарант социально-педагогической компетентности потенциальной замещающей семьи / Е.А. Лесина // Теоретические и практические аспекты современной науки: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции (Минск, 22 марта 2018 г.). – Минск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2018. – С. 225–232. EDN YUBNMV
4. Опыт деятельности «Школ приемных родителей» Московской службы психологической помощи населению / Московская служба психологической помощи населению Департамента семейной и молодежной политики города Москвы. – М.: ООО «Сотрудничество», 2012. – 80 с. – ISBN 978–5–9904061–1–7.
5. Полякова О.Б. Формирование социально-педагогической компетентности кандидатов в приемные родители в школе православной направленности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – М., 2022. – 216 с. EDN LMDMSA
6. Рынина В.В. Программа обучения будущих приемных родителей в Школе приемных родителей, направленная на профилактику жестокого обращения с ребенком / В.В. Рынина // Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики: материалы Третьей Международной научно-практической конференции (Иркутск, 28 октября 2022 г.). – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2022. – С. 281–285. EDN PRAHIZ

Мовляв Анна Юрьевна

студентка

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
г. Донецк, Донецкая Народная Республика

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНСУЛЬТИРУЮЩЕГО ПСИХОЛОГА

Аннотация: статья посвящена вопросу особенностей профессиональной деятельности консультирующего психолога. Приведен ряд характеристик, которыми должен обладать специалист-психолог.

Ключевые слова: психолог, консультирующий психолог, особенности деятельности психолог.

Профессия психолог приобрела массовый характер, увеличилось число заведений, готовящих психологов. В связи с этим многие психологи после выпуска из университета не всегда оказываются востребованы и не всегда соответствуют требованиям работодателя. После того, как профессия психолог стала массовой, и в нее может пойти любой человек с своеобразными взглядами на мир. Профессия психолога становится родственной другим профессиям, таким как педагогика, менеджмент и т. п., можно считать, что после психологической переподготовки любой представитель родственной профессии может быть вполне успешным психологом и выполнять его функции не хуже человека, обучавшегося целенаправленно на данную профессию.

У нынешних выпускников университета сокращен вплоть до минимального либо в целом отсутствует период адаптации и вхождения в профессию. Строгие требования к ним предъявляются уже на стадии устройства на работу, что приводит к появлению у нынешних выпускников глубоких внутриличностных конфликтов. Вследствие, несмотря на стабильность сформированных в период обучения в институте ориентаций, в выбранную профессию, юные психологи со стажем деятельность вплоть до трех лет, как правило, никак не удовлетворены содержанием профессиональной деятельности,

поясняя собственную неудовлетворённость ограниченными возможностями работы согласно профессии и неимением у нанимателей установок на проявление интереса к юным специалистам. Многочисленные выпускники переживают стресс дезадаптации в обстоятельствах профессиональной невостребованности [1].

Недостаток профессиональных возможностей, сложность нахождения в деятельности согласно профессии, обеспечивающей достойное существование, понимание её как неконкурентоспособной выступают в свойстве внешних демотиваторов, снижающих заинтересованность к изучению выбранной профессии.

В связи с этим у учащихся вузов должно быть сформировано стремление к переходу на новый этап профессионального самоопределения, на этап адаптации к конкретной профессиональной деятельности, что содержит в себе адекватное понимание о профессиональной карьере [2].

Приведем ряд характеристик, которыми должен обладать специалист-психолог. Профессиональное сознание психолога акцентирует внимание на поведение людей, их образ жизни, а также способность людей приспособиться к окружающей их действительности. В качестве образующего звена психолога как профессионала входит проявляющаяся наблюдательность к проявлению чувств, интеллектуальные способности человека, его поведение, способность принятия человека и его изучение, а не приписывание собственного опыта. Профессия в достаточной мере влияет на человека, так А.А. Бодалев из своих наблюдений установил: «при длительном занятии тем или иным видом деятельности тенденция отражать других людей с определенной точки зрения может стать у человека устойчивой, превратиться в профессиональную привычку», которая «наиболее ярко проявляется у всех тех, в чьей повседневной работе другой человек оказывается главной фигурой» [3].

Профессиональная работа психолога способна характеризоваться рядом отличительных черт: в процессе теоретической работы психолог встречается с индивидуальными реалиями других людей. В качестве объекта академического познания, психолог использует взаимодействие. Многообразие в выборе психологической школы и техник создает в профессионале подобные свойства, как составление плана собственной деятельности, автономность, непрерывный профессиональный рост и критичность мышления. С полной уверенностью можно отметить то, что данные характеристики психолога устанавливают его профессию как профессию с индивидуальной тенденцией. Особенным критерием результативной работы специалиста по психологии считается созидательное использование методов и раскладов, способность мысленно объединять убеждения и тенденции. Креативность считается показательной особенностью ещё потому, что любой человек, обратившийся с задачей индивидуален, считается неповторимой личностью, и обладает неподражаемые взоры на мир и смысловые значимости [4].

В профессиональной деятельности психолога меняется не вся его личность, а только лишь те концепции, которые в собственной совокупности могут помочь психологу в разрешение определенных профессиональных задач. из числа отличительных черт акцентируют подобные характерные черты как: внимательность, креативный склад ума, умение к глубочайшей аналитике, отчетливая речь, сформированная проницательность и соблюдение нравственных общепризнанных мер поведения). Таким образом, психолог-экспериментатор обязан владеть сдержанностью, равнодушием и рассудительностью. Психолог-практик обязан владеть подобными свойствами, как умение к установлению контактов, умение пробуждать доверие, вероятность быстро и гибко отвечать в конкретных ситуациях, способность выслушивать, умение к принятию внутреннего мира человека, эмоциональная устойчивость, умение к рефлексии, умение к сопереживанию [5].

Л.В. Темнова, исследуя личностно-профессиональное развитие психолога, выдвинула следующие критерии и показатели личностно-профессионального развития психолога.

1. Направленность личности психолога на профессиональную деятельность. Этот критерий отображает систему безупречно-ценностных ориентаций личности учащегося, его аксиологических ценностей, комплекс преобладающих мотивов осознанного выбора специальности и овладения ею.

2. Мера осознания социальной важности и гуманистической сущности специальности психолога. Данный аспект выражает в себе гражданскую и профессиональную позицию психолога, представленные зоны и роли его специальности в обеспечивании общественного прогресса и наращивании внутреннего богатства любого члена сообщества.

3. Мера осознания самозначения человеческой личности. Под данным аспектом подразумевается уровень признания личности человека как одного из ценностей общественного существования, почтения прав человека в беспрепятственное формирование всех его сущностных сил, возможностей, дарований, свободу самовыражения и самоосуществления.

4. Степень осознания специальности как метода творческой самореализации личности психолога. Этот аспект означает культуру актуального самоопределения учащегося в области выбранной специальности.

5. Степень высококлассной компетентности, представляющей собою целостность когнитивного и регулятивного компонентов [1].

Проанализировав литературу, можно выделить следующую совокупность факторов, в существенной мере определяющих результаты профессиональной деятельности психолога: социальные способности (способности когнитивно-эмоциональной сферы), личностные особенности, представление о профессиональной сфере (мотив входа в профессию, осознание задач и особенностей профессиональной деятельности) [6].

Особенность специальности психолога заключается в том, что инструментом его работы считается его личность. В соответствии с этим профессиональный рост возможен только лишь в случае индивидуального роста психолога. Способ интроспекции, исследование собственной работы, способствуют саморазвитию и совершенствованию профессиональных умений. При формировании профессиональных качеств совершаются внутренние и наружные индивидуальные изменения. Основным условием формирования психолога как специалиста считается осознание им необходимости преобразования собственного внутреннего мира и поиске путей самореализации в период обучения и практики. Психолог в период собственного обучения и практики меняет собственные индивидуальные качества, что говорит о сформированности целевых ориентаций в профессиональном пространстве, так и в жизни в целом [1].

Профессия психолога по своей сути умеет направленность «человек – человек». Человек данного рода профессии в своем пути по профессиональной лестнице встречает большое количество разносторонних и разнокачественных людей, и их сложные взаимоотношения. В своей работе психолог-профессионал удерживает в своей голове именно те ценности, которые помогут ему в будущем дать характеристику поведению людей, их уму, образу жизни, а также понять и упорядочить сложный жизненный путь человека в обществе. Внешне же психолог проявляется в поведенческой работе, в своих поступках и речи. Внутренне же проявляется в мыслях, духовном аспекте, внимании, морально этическими соображениями, самоконтроле.

Важными умениями, которыми должен обладать психолог, является умения слушать, понимать, слышать и принимать внутренний мир человека, не зависимо от того каким он является, без лишних приписываний. Также психолог должен иметь широкий диапазон знаний в области гуманитарных наук, имея способность к постоянному его увеличению, также ко всему прочему сюда относится и способность к интроспекции, способность к рефлексии внутреннего опыта.

Важным элементом профессиональной деятельности психолога является «душевная направленность ума», наблюдательность в области внешних психических процессах, умение принять внутренний мир другого человека и смоделировать его, не приписывая к нему свой собственный мир. Важен позитивный подход к своей работе, понимание того, что любой человек может и способен измениться к лучшему. Личность же психолога имеет потребность к постоянному приобретению социального опыта, что говорит о восприятии человека как объекта профессиональной деятельности. Но не стоит забывать о том, что данный интерес не должен выходить за рамки профессиональной этики и не может удовлетворять личные потребности, одной из которых может являться подтверждение своей собственной личностной значимости.

Профессиональная деятельность психолога имеет гуманистический характер, что свидетельствует о гуманистическом подходе к личности. Психолог должен импонировать человеку, иметь желание помочь, готовность к принятию и пониманию любой личности, должен стремиться быть полезным другому и нести только добрый посыл в отношении к человеку.

В связи с выше перечисленными характеристиками, предпосылкой профессиональной деятельности является способность к сопереживанию и сорадости, профессионал должен не только уметь сопереживать, но и радоваться положительным моментам в жизни клиента. Эмоциональный склад ума психолога должен позволять ему переживать те эмоции и события, являющиеся для него совершенно новыми, тем самым передавая слушателю свое отношение как к проблеме, так и к ним в целом. Важным для профессионала качеством также является наблюдательность по отношению к поведению и душевной составляющей человека, готовность прийти на помощь в нужную минуту, отзывчивость и порядочность самой личности психолога [7].

Профессия предусматривает творческий взгляд, так как в процессе работы появляется необходимость в моделировании разных вариаций действия человека в определенных ситуациях, возможность составить поле гипотез и в связи с этим выявить терапевтические задачи на основе которых и будет строиться работа с клиентом. От специалиста требуется постоянное развитие профессиональных навыков, знаний, информированность о новых тенденциях в профессиональной области, и изменчивого процесса социального движения. Психолог должен обладать высоким уровнем информированности, должен иметь выдержку и достаточную организацию. Как ни странно, в данной профессиональной области особый вес имеют личностные характеристики. Существуют и качества, препятствующие становлению психологом профессионалом, такие как: неясность или дефекты речи,

замкнутость в себе, необщительность, нейтральное отношение к людям, в крайнем случае равнодушные, корыстные побуждения в процессе работы с человеком [8].

Личностные характеристики играют не последнюю роль в становлении профессионалом в данной области, инструментальные качества, даже оточенные годами до автоматизма, не могут быть по-настоящему результативны без совокупности с личностными характеристиками. К успеху можно прийти только при сформированной мотивации и профессиональной направленности личности в области психологии. Это можно объяснить тем, что мотивационный аспект представляет собой целый комплекс взаимосвязанных понятий, таких как мотив, цель, побуждения, смысл, направления и осмысление. Также данные компоненты в своей совокупности создают мотивационную сферу личности. Ее сущность дает стремление к профессиональной самореализации [1].

Различаются три формы становления психолога как специалиста: индивидуальная, личностная и индивидуально личностная (А.Р. Фонарев). Индивидуальная заключается в стремлении сохранения личностных форм деятельности, то личностная форма напротив выражается в стремлении к поиску новых смыслов, промежуточная форма же оказывается неуверенность человека в своих возможностях и непринятие системы ценностей вообще.

Гуманистическая направленность психолога позволяет принимать и понимать другого человека как ценность. Следовательно, предпосылкой деятельности психолога является способность к эмпатии к другому человеку, умению сорадоваться.

В словаре А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского психологическое консультирование определяется как один из видов оказания психологической помощи «в ситуациях преодоления различного рода психологических затруднений». Американская Ассоциация Консультирования определяет консультирование как применение принципов психической гигиены, психологии, развития человека в ходе когнитивных, аффективных, бихевиоральных или системных воздействий или стратегий, которые направлены на достижение психологического комфорта, личностный рост, развитие карьеры, а также на лечение патологии [9].

Специалист, оказывающий консультативную помощь, называется консультантом. Человек, являющийся получателем помощи, является клиентом. Сторона, выступающая инициатором консультации, оплачивающая деятельность консультанта и оценивающая его работу – заказчик. Если клиент и заказчик – одно лицо, психологическое консультирование осуществляется в формате двусторонних отношений, на основе консультационного контракта. Если клиент и заказчик – разные лица (например, родитель привел на консультацию ребенка), их интересы и цели могут не совпадать, и консультация проводится в формате трехсторонних отношений после согласования интересов сторон, поскольку ее цель – помощь клиенту, а не заказчику, который может иметь скрытые или явные интересы, отличающиеся от интересов клиента.

Цель психологического консультирования – помочь клиенту в решении его проблемы. Осознать и изменить малоэффективные модели поведения для того, чтобы принимать важные решения, разрешать возникающие проблемы, достигать поставленных целей, жить в гармонии с собой и окружающим миром [10].

Психолог помогает человеку найти свои внутренние ресурсы, осознать ранее подавленные переживания и стереотипы поведения. На психологической консультации люди понимают причины своих трудностей и учатся с ними справляться.

Список литературы

1. Романова Н.Н. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология / Н.Н. Романова, А.В. Филипов. – М.: Флинта, 2019. – 304 с.
2. Ильин Е.П. Психология делового общения / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2019. – 127 с.
3. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2010. – 204 с.
4. Сахарчук Е.С. Психология делового общения (спо) / Е.С. Сахарчук. – М.: КноРус, 2017. – 100 с.
5. Коноваленко М.Ю. Психология общения: учебник / М.Ю. Коноваленко, В.А. Коноваленко. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 468 с. EDN VTYVNV
6. Караяни А.Г. Психология общения и переговоров в экстремальных условиях: учебное пособие / А.Г. Караяни, В.Л. Цветков. – М.: Юнити, 2015. – 247 с.
7. Ellis A. The humanism of rational emotive behavior therapy and other behavior therapies / A. Ellis // Journal of Humanistic Education and Development. – 1996. – №35. – P. 69–88.
8. Дмитриева Л. А. Психология профессионального общения в следственной деятельности: учебное пособие / Л.А. Дмитриева. – М.: Юнити, 2015. – 191 с. EDN ZVCZLP
9. Дмитриева Л.А. Психология профессионального общения в следственной деятельности: учебное пособие / Л.А. Дмитриева. – М.: Юнити, 2018. – 208 с.
10. Шейнов В.П. Поссорься со мной, если сможешь. Психология бесконфликтного общения / В.П. Шейнов. – СПб.: Питер, 2017. – 320 с.

Петунин Олег Викторович

д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г. Кемерово, Кемеровская область

О ГОРИЗОНТАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГОВ, ИЛИ «ВСЕ РАВНЫ, НО НЕКОТОРЫЕ РОВНЕЕ»

Аннотация: горизонтальное обучение является формой неформального вовлечения педагогов в повышение своего профессионального мастерства. Автор подвергает его критическому анализу и выявляет положительные и отрицательные стороны горизонтального обучения. Как следствие, автор приходит к выводу: горизонтальное обучение не может быть единственным гарантом профессионального роста педагога.

Ключевые слова: непрерывное обучение, неформальный формат обучения, горизонтальное обучение, коннективизм в образовании, формы горизонтального обучения педагогов.

И это всё о нем...

В настоящее время непрерывное образование, как непрерывный процесс получения знаний и овладение новыми квалификациями, или – «образование через всю жизнь» не вызывает никаких сомнений. Тем более, когда мы ведем речь о непрерывности образования учителя. Только ленивый не приводил в своих выступлениях слова великих наших предшественников о том, что педагог интересен обучающимся до тех пор, пока он сам учится и т. д. Я хочу сказать, что никогда не было большой необходимости призывать педагогов учиться. К этому их подталкивали сама жизнь и профессиональная деятельность.

Непрерывное профессиональное развитие педагогов может быть, как известно, формальным, неформальным и неформальным. Эти форматы существовали столько, сколько существует сама педагогическая профессия, но были формализованы (описаны в научных текстах) лишь в XX веке. Но это не делает их новыми, как по содержанию, так и по эффектам использования.

Одним из эффективных форматов неформального профессионального развития педагогов является «горизонтальное обучение».

Актуальность темы.

1. Учитель – важнейший элемент образовательной экосистемы (каюсь, что сам в некоторой степени подвержен модному использованию в сфере образования не совсем уместных понятий и категорий ... Ретроградство – не наш путь!). Педагог должен быть профессионален, интересен окружающим и прежде всего своим обучающимся. Для этого он использует любые возможности, форматы. Но прежде всего, занимается самообразованием.

2. Молодые педагоги особенно нуждаются в сопровождении профессионального развития. Кажется, что этой категории педагогических работников горизонтальный формат подходит в большей степени. Но чему молодые специалисты могут научить друг друга? Если же речь идет о работе с наставниками, то вряд ли в этом случае можно говорить о равенстве в профессиональном опыте и возможностях.

3. Обучение взрослых требует применения интерактивных технологий и методов, хотя, забегая вперед, скажем, что горизонтальное обучение не всегда этому способствует.

Понятие? Категория!

Горизонтальное обучение педагогических работников (система «равный – равному») – это обучение внутри профессиональных сообществ педагогов и руководителей образовательных организаций.

Это обмен с коллегами содержанием (контентом), которое актуально для системы образования, необходимо для преодоления персональных преодолению профессиональных дефицитов.

Коннективизм в образовании.

Актуализация горизонтального обучения в образовании во многом связана с теорией коннективизма. Коннективизм рассматривает существенные *характеристики и специфику процесса обучения в эпоху цифровых технологий:*

– знание распределяется по информационной сети и может храниться в различных цифровых форматах;

– способность получить знания является более важной, чем сами знания;

– принятие решений на основе приобретенной информации – неотъемлемая часть обучения;

– обучение носит циклический характер;

– обучение считается процессом создания знаний, а не только потреблением знаний;

– личная сеть обучения формируется в зависимости от того, как обучающийся организует связь с обучающим обществом. Обучающиеся могут соединять сети знаний нескольких смежных, а подчас и отдаленных областей и др.

Формы горизонтального обучения.

- модернизированные типы традиционных учебных занятий;
- тренинги;
- мастер-классы;
- workshop;
- тиминги;
- акмеологическое консультирование;
- образовательные туры;
- форма интеграции образования и туризма;
- образовательный нетворкинг;
- митап;
- баркемп;
- форум-театр;
- создание на базе образовательной организации команды обучающихся педагогов и др.

Кратко остановимся лишь на одной форме реализации горизонтального обучения – интеграции образования и туризма. Причем, речь идет не про обучающихся, знакомящихся с природой, производством какого-либо региона страны, в который организовано коллективное путешествие. Речь пойдет про обучающихся, то есть педагогов, которые привлекаются для работы за пределы своего региона. Такой формат горизонтального обучения широко реализуется региональными клубами «Учитель года», в том числе клубом «Учитель года Кузбасса».

Клуб объединяет победителей регионального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России» разных лет. Наиболее примечательной из рассматриваемого формата стала работа членов клуба с педагогами города-героя Севастополя. Данная работа предполагала демонстрацию мастер-классов по практической реализации требований государственных образовательных стандартов, по проблемам воспитания и социализации обучающихся.

В ходе совместной деятельности педагоги Севастополя показали высокий профессионализм, требовательность и готовность к взаимному профессиональному обогащению в интерактивном режиме. Все это потребовало от членов клуба «Учитель года Кузбасса» тщательной подготовки к каждому занятию, невероятной мобилизации интеллектуальных и иных личностно-профессиональных ресурсов.

Положительные стороны горизонтального обучения педагогов.

Все выше сказанное позволяет нам назвать плюсы горизонтального обучения. К ним мы отнесли:

- 1) равный доступ к образовательным ресурсам независимо от места нахождения, времени суток, возраста и наличия профессионального опыта;
- 2) обмен информацией / данными, опытом, которые полезны и интересны большинству участников взаимодействия, в реальном или виртуальном режиме;
- 3) самостоятельный и свободный характер процесса обучения;
- 4) активная реализация обучающимися своих намерений и целей;
- 5) партнерское общение (в идеале: коммуникация и взаимодействие, в котором отсутствуют доминантная и подчиненная позиция) и др.

Недостатки горизонтального обучения.

Назовем и минусы горизонтального обучения:

- 1) относительное быстрое устаревание образовательного контента;
- 2) часто отсутствие возможности получить разъяснение, консультацию;
- 3) не всегда реализуется формат партнерского общения. В этой связи припоминается пословица: «В лесу лес не ровен, в миру – люди» (Владимир Иванович Даль);
- 4) не всегда доступ к контенту предоставляется бескорыстно.

Новое или хорошо забытое старое?

Так ли уж нов формат горизонтального обучения. Наверное, нет, так как он применялся со времен Яна – Амоса Коменского и Константина Дмитриевича Ушинского. Например, методические объединения педагогов: опытные педагоги наставляют неопытных, или педагоги-новаторы учат рядовых педагогов и т. д. Как говорится: «Увы, мой стих не блещет новизной, разнообразьем перемен неждан-ных ...» (В. Шекспир).

Выводы.

1. Горизонтальное обучение («равный – равному») по должности, но не всегда по профессиональным умениям и опыту) – форма дополняющая самообразование и формальные способы повышения профессионализма педагога.

2. Горизонтальное обучение не может быть единственным гарантом профессионального роста педагога.

3. Все средства, технологии, методы и приемы, приводящие к повышению педагогического мастерства, – хороши!

Список литературы

1. Иванов М.А. Горизонтальное обучение руководителей образовательных организаций как средство повышения их эффективности / М.А. Иванов, Н.В. Ершова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71/1. – С. 137–140. EDN LINXPY

2. Серафимович И.В. Горизонтальное обучение педагогов в профессиональных обучающихся сообществах: учеб.-метод. пособие / И.В. Серафимович, О.В. Тихомирова. – Ярославль: Издательский центр ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2022. – 135 с. EDN NYSPYU

3. Тулупова О.В. Горизонтальное обучение как формат непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов / О.В. Тулупова, А.В. Шакурова // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – №1. – С. 49–57. – DOI 10.5281/zenodo.4494751. – EDN DTMJYA

4. Шляхтина О.С. Горизонтальное обучение-ресурс профессионального роста педагога / О.С. Шляхтина. // Евразийский образовательный диалог: материалы Междунар. форума. – Ярославль, 2021. – С. 543–548.

Пронина Наталья Андреевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье разбирается процесс адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к учебному процессу в университете. Автор обозначает ключевые моменты, которые необходимо использовать в воспитательной работе куратора.

Ключевые слова: учащийся, студент, обучение, вуз, куратор.

В ситуации серьезных социально-экономических перемен, которые происходят сегодня в российском обществе и государстве, проблема адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья является наиболее актуальной для психолого-педагогической науки и практики.

Адаптация студентов с ОВЗ к обучению в вузе, к сожалению, не всегда проходит успешно. Можно отметить ряд особенностей у таких учащихся: специфические особенности формирования «Я», повышенное чувство тревожности, ощущение враждебности социума, закомплексованность. При поступлении в вуз учащиеся с ОВЗ сохраняют такие качества, как отсутствие навыков коммуникации, недоверие к миру и окружающим. Такие студенты обычно тревожные, настороженные, замкнутые, безразличные, вспыльчивые, обидчивые.

Став студентами вузов, они испытывают ярко выраженную потерянность, неприспособленность, что порой переходит в депрессию, мир и окружение их пугают.

Проблемы социализации и адаптации учащихся с ОВЗ в условиях профессионального образования были изучены такими учёными, как М.В. Арпентьева [1], Т.В. Волкова [2], Е.Н. Каленик [3], А.И. Ташева [4], И.Ю. Сердюкова [5].

Начало студенческой жизни – серьезное испытание для большинства молодых людей, им необходимо принять новую социальную роль студента, привыкнуть к новому коллективу, к новым требованиям и повседневным обязанностям, приобщиться к профессии.

Существуют следующие формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1) формальная адаптация касается познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;

2) общественная адаптация, т.е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) дидактическая адаптация касается подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Прежде всего, отметим, что особо значительную роль в воспитательном процессе играет куратор группы, первоочередной обязанностью которого выступает организация учебно-воспитательной работы в студенческой группе. Особенно нелегко работать с первокурсниками, где коллектив ещё не сложился, а его надо сформировать, что является отнюдь не лёгкой задачей. Куратору предстоит

найти индивидуальный подход к каждому студенту, изучить учащихся путём наблюдения. Особое внимание следует уделить студентам с ограниченными возможностями здоровья.

При проектировании воспитательной работы в данной группе необходимо учитывать особенности адаптации студентов с ОВЗ в вузе. Начинать свою работу со студентами куратор должен со знакомства с ними. Знакомство со студентами, как правило, начинается с изучения документации (личного дела, журнала посещаемости и текущей успеваемости) и продолжается во время индивидуальных бесед и учебно-воспитательной работы.

К беседе со студентами с ОВЗ необходимо готовиться особенно тщательно. Ведь они очень чувствительны, с наличием жизненной трагедии и, чаще всего, непростой судьбой. И куратор должен беседу с такими студентами построить так, чтобы не задеть его «больные душевные струны», чтобы суметь расположить студента с ОВЗ к доверительной откровенной беседе, чтобы студент почувствовал в кураторе друга, не просто выполняющего свой профессиональный долг, а искренне желающего стать для такого студента наставником и помощником.

Наиболее полную информацию характеристику студенту с ОВЗ может предоставить внеаудиторное общение, которая позволяет лучше узнать студента, уяснить его склонности, возможности и даже таланты и увлечения. Именно неофициальная атмосфера помогает куратору установить со студентом доверительные отношения, которые смогут заложить основу взаимопонимания.

Главное, что должен с самого начала осознавать куратор – работа с учащимися с ОВЗ – дело «ни одного дня»: тут требуется целенаправленная, планомерная, системная, комплексная работа. Целесообразно будет составить план индивидуальной воспитательной работы с этой категорией учащихся.

Однако ещё лучше и эффективнее будет работать, если куратор разработает и целенаправленно будет воплощать на практике модель психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации в вузе студентов с ОВЗ, привлечет для содружества своих коллег: педагогов-предметников, психолога вуза и однокурсников студента. Куратору потребуется в полной мере использовать научно-образовательный и воспитательный потенциал вуза в решении проблем студентов с ОВЗ.

Одной из основных задач куратора выступает задача создания оптимальных условий для духовного, нравственного развития личности студента с ОВЗ.

Куратору требуется хорошо осознать проблемы, с которыми приходится столкнуться студенту с ОВЗ. Тут куратору может оказать существенную помощь объединение студентов данной категории, что, на наш взгляд, может стать одним из главных условий в решении общих проблем категории таких студентов.

Куратор просто обязан с первого дня обучения в вузе детей с ОВЗ относиться к таким учащимся не как к объектам, а как к активным субъектам адаптационного процесса.

Куратор обязательно должен учитывать особенности процесса социальной адаптации, который включающий в себя, по нашему представлению, в себя три основных этапа.

Первый этап (сентябрь), деление, конечно условное, но оно может помочь в работе со студентами с ОВЗ куратору, -этап первичной социальной адаптации в вузе, продолжающийся примерно один месяц. И на данном этапе куратору необходимо обеспечить просвещение и координацию деятельности всех участников образовательного процесса по предупреждению трудностей у студентов с ОВЗ. На данном этапе куратору следует планомерно знакомить студента с ОВЗ с традициями вуза, с нормами взаимоотношений в нем, с основными правами и обязанностями студентов и преподавателей в целях повышения социальной компетентности такого студента. Важно, чтобы студенты с ОВЗ осознали, куда, к кому и по какому вопросу они могут обратиться в случае возникновения проблем и чётко осознавать, что куратор всегда посоветует, что и как следует предпринять.

Второй этап затрагивает октябрь-декабрь 1-го семестра, предполагает оказание студенту с ОВЗ помощи для активного его вхождения в систему межличностных отношений. И тут следует куратору обеспечить личностный аспект социально-педагогического сопровождения, путем включения студентов с ОВЗ в тренинговые упражнения, привлекая для этого содействие психолога, а также через организацию доверительных индивидуальных бесед.

Третьим этапом может стать январь-февраль 2-го семестра. На третьем этапе стоит акцентировать внимание на повышении самооценки студентов с ОВЗ, принятия себя, что предполагает помощь куратора в осознании студентом с ОВЗ своей индивидуальности, своих достоинств и недостатков, формирование положительного отношения к себе и окружающим.

Мы представили несколько рекомендаций, по нашему мнению, наиболее эффективных, но стоит всегда помнить, что сопровождение студента с ОВЗ всегда требует исключительно индивидуального подхода.

Таким образом, нами были определены психологические особенности развития студентов с ОВЗ. Самооценка у студентов с ОВЗ в период адаптации к обучению в вузе, понижена и неадекватна их возрастному развитию.

Мы пришли к убеждению, что первокурсники с ОВЗ в период адаптации к обучению в вузе нуждаются в создании максимально развернутой системы специальных условий социализации. В решении этой проблемы большими возможностями располагает работа куратора, которая может обеспечить такой категории молодых людей поддержку и помощь.

Список литературы

1. Арпентьева М.Р. Актуальные проблемы психосоциального сопровождения инвалидов в образовательной среде / М.Р. Арпентьева, Г.А. Степанова, А.И. Ташева [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2018. – №5. С. 195–202. – EDN YTYASD
2. Волкова Т.В. Пути реализации инклюзивной и социально-психологической практики в системе образования Германии / Т.В. Волкова, Т. Хенкель // Современное дошкольное образование. – 2020. – №2 (98). – С. 38–50. – DOI 10.24411/1997-9657-2020-10067. – EDN TOUBWI
3. Каленик Е.Н. Социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ к обучению в вузе (на примере Ульяновского государственного университета) / Е.Н. Каленик // Симбирский научный вестник. – 2022. – №1. – С. 55–59. – EDN UQSOVO
4. Ташева А.И. Социально-психологическая адаптация и проблемы инклюзивного сопровождения студентов с ОВЗ в вузе / А.И. Ташева, С.В. Гриднева, М.Р. Арпентьева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2021. – №4 (64). – С. 136–145. – DOI 10.52452/18115942_2021_4_136. – EDN VGJUM
5. Сердюкова И.Ю. Особенности организации обучения студентов-инвалидов разных нозологических групп в высших образовательных учреждениях / И.Ю. Сердюкова // Современное педагогическое образование. – 2021. – №4. – С.219–221. – EDN VTAGUT

Пятибратова Инна Викторовна

канд. психол. наук, доцент

Алексина Татьяна Владимировна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Московский государственный
технический университет им. Н.Э. Баумана»
г. Москва

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ МГТУ ИМ. Н.Э. БАУМАНА

Аннотация: в статье рассматривается процесс обучения навыкам саморегуляции студентов в условиях здоровьесберегающей среды. Раскрывается саморегуляция психических процессов, включающая различные уровни. Авторами показаны методы саморегуляции, которые могут быть полезны обучающимся для повышения продуктивности, снижения стресса и улучшения общего благополучия. Установлено влияние специально организованных практических занятий на формирование навыков саморегуляции, которые необходимы для поддержания работоспособности обучающихся при сохранении уровня активности деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, здоровьесберегающие технологии, стили саморегуляции деятельности, здоровье, образование, работоспособность, здоровый образ жизни.

Работа с психологическими проблемами у студентов, особенно в условиях интенсивной учебной нагрузки и стресса, имеет огромное значение для сохранения у обучающихся физического и психического здоровья. Проблемы самоорганизации, адаптации, мотивации и социально-личностной инфантильности могут серьезно влиять на успех в учебе и общее благополучие студентов. Эффективное формирование навыков саморегуляции своей деятельности на различных уровнях действительно может помочь студентам справиться с трудностями учебы и личных жизненных ситуаций.

Психологическая поддержка и помощь в развитии личностного потенциала студентов становится неотъемлемой частью образовательного процесса в современных вузах. Профилактика и коррекция психологических проблем у студентов способствуют их здоровью, успешности в учебе и будущей профессиональной деятельности. Исходя из важности данной проблемы, на кафедре «Физического воспитания» МГТУ им. Н.Э. Баумана учебно-методической комиссии «Адаптивная физическая культура для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов (АФК ОВЗИ)» одним из направлений работы является обучение навыкам саморегуляции. Студенческая жизнь часто наполнена различными стрессовыми ситуациями и трудностями, которые могут оказывать негативное влияние на психическое здоровье. Поэтому наличие занятий по обучению навыкам саморегуляции и психологической помощи студентам в инженерном вузе помогает создать безопасное и поддерживающее окружение [5].

Важно также осознавать, что забота о психическом здоровье студентов не только способствует их академическому успеху, но и влияет на общую адаптацию студентов к университетской среде и формирует их личностные качества будущего инженера. Обучение навыкам саморегуляции может помочь студентам развить стратегии саморегуляции, управления стрессом и эмоциями, а также улучшить общение и коммуникацию с окружающими.

Занятия АФК для студентов играют важную роль в поддержании общего благополучия студенческой жизни, способствует формированию здорового образа жизни и повышению качества образования. Поэтому инициативы, направленные на поддержку психического здоровья студентов, являются неотъемлемой частью образовательного процесса и заслуживают особого внимания и поддержки.

Во время занятий многие студенты жалуются на проблемы в самоорганизации учебной деятельности, на трудности в адаптации к учебной деятельности, переключения с учебы на отдых и обратно, на снижение мотивации в целом и на ряде учебных предметов в частности. Присутствует также аспект социально-личностной инфантильности среди студентов, глубоко погруженных в интеллектуальную деятельность. Возрастает потребность в формировании саморегуляции деятельности на всех уровнях: интеллектуальной, мотивационной, эмоционально-волевой и личностно-смысловой [2].

Проблемы в самоорганизации учебной деятельности, адаптации к учебе, переключении между учёбой и отдыхом, а также снижение мотивации могут быть серьезными вызовами для студентов, особенно для тех, кто глубоко погружен в интеллектуальную деятельность. Саморегуляция психического состояния на разных уровнях становится ключевой задачей, которую обучающимся следует решать для успешного овладения знаниями и приобретения навыков необходимых высококлассному специалисту.

Важно учитывать особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья и обеспечить им необходимую поддержку и условия для учебы и адаптации. Работа по сохранению психического и физического здоровья этих студентов должна быть важным аспектом деятельности университета.

Здоровьесберегающие технологии, которые охватывают широкий спектр организационных, педагогических, медико-социальных мероприятий, играют ключевую роль в создании благоприятной среды для студентов. Они направлены не только на оптимизацию учебного процесса, но и на обеспечение безопасности, здоровьесбережение, социальную и психологическую поддержку, что в совокупности способствует не только физическому, но и психическому благополучию студентов [6].

В программе адаптивной физической культуры студентов, вводятся элементы обучения студентов навыкам саморегуляции. Практические занятия направлены на совершенствование форм сохранения и укрепления здоровья конкретного студента. Различные коммуникативные и тренинги навыков асертивного поведения и тренинги по снятию отрицательных эмоциональных состояний, которые включаются в программу обучения и психологического сопровождения студентов, направлены на развитие способности к саморегуляции и формирования автономного стиля деятельности [4].

Проблема саморегуляции учебной деятельности и ее стилей изучается на многих уровнях. Под саморегуляцией понимаются «интегративные психические явления, процессы и состояния», обеспечивающие «самоорганизацию различных видов психической активности» человека, «целостность индивидуальности и становление бытия человека» [3].

Процесс саморегуляции включает различные уровни, на которых человек может контролировать свои мысли, эмоции и поведение. Основные уровни саморегуляции включают в себя.

1. Физиологический уровень: это уровень, на котором осуществляется регуляция физиологических процессов в организме, таких как дыхание, сердечная деятельность, температура тела и другие. Например, через дыхательные упражнения человек может влиять на свою физиологию и уровень стресса.

2. Поведенческий уровень: на этом уровне человек контролирует свои действия и реакции на внешние стимулы. Это может включать в себя управление своим поведением в стрессовых ситуациях или принятие решений в соответствии с целями и ценностями.

3. Когнитивный уровень: здесь происходит регуляция мыслей, убеждений и установок. Можно контролировать свой внутренний диалог, переоценить негативные мысли и переключить внимание на более позитивные и продуктивные мысли.

4. Эмоциональный уровень: на этом уровне осуществляется контроль над своими эмоциями и реакциями на них. Происходит управление своими эмоциями, обращая внимание на них, осознавая их и выбирая адекватные способы реагирования.

Каждый из этих уровней важен для эффективной саморегуляции личности. Понимание и использование методов саморегуляции на всех уровнях помогают человеку достичь баланса, гармонии и управления своей жизнью.

Применение приемов саморегуляции предполагает активное волевое участие и, как следствие, является условием формирования сильной, ответственной личности. В этом плане различают три уровня саморегуляции:

1) непроизвольное приспособление к среде (поддержание постоянства кровяного давления, температуры тела, выброс адреналина при стрессе, адаптация зрения к темноте и др.);

2) установка, обуславливающая слабо осознаваемую или неосознаваемую готовность индивида действовать определенным образом посредством навыков, привычек и опыта;

3) произвольная регуляция (саморегуляция) своих индивидуально-личностных характеристик (текущего психического состояния, целей, мотивов, установок, поведения, системы ценностей и т. п.).

Существует множество методов саморегуляции, которые могут быть полезны студентам для повышения продуктивности, снижения стресса и улучшения общего благополучия, такие как.

1. Дыхательные упражнения: глубокий и медленный дыхательный ритм может помочь снизить уровень стресса, улучшить концентрацию, а также успокоить ум. Регулярные дыхательные практики могут быть особенно полезны перед экзаменами или другими ситуациями, требующими концентрации.

2. Медитация: практика медитации помогает студентам улучшить осознанность, сфокусировать внимание, справиться с тревогой и стрессом, а также повысить общее чувство благополучия. Краткие сеансы медитации или использование медитационных приложений могут быть великолепными инструментами саморегуляции.

3. Физическая активность: занятия спортом или физическими упражнениями помогают снизить уровень стресса, улучшить настроение и повысить энергию. Регулярные тренировки способствуют улучшению физического и психологического здоровья студентов.

4. Планирование и организация времени: разработка плана дел и распределение времени на задачи помогают студентам чувствовать себя более организованными и подготовленными. Это позволяет уменьшить чувство беспорядка и повысить эффективность учебного процесса.

5. Практика самосозерцания (самонаблюдения): осознанное внимание к своим мыслям, эмоциям и реакциям помогает студентам лучше понять себя, управлять своими эмоциями и поведением, а также развивать навыки саморегуляции.

Эти методы саморегуляции могут быть применены как индивидуально, так и в групповых практиках со студентами для поддержания их психологического благополучия и повышения успеха в учебе. Практическая работа по изучению влияния саморегуляции на деятельность студентов началась в начале учебного года, когда проводилась психологическая диагностика и врачебный контроль. Полученные результаты обучающихся, посещающих занятия по адаптивной физической культуре в осеннем семестре, говорят о том, что заболевания органов зрения, сердечно-сосудистой системы и опорно-двигательного аппарата являются наиболее распространенными проблемами среди обучающихся. Эти данные подчеркивают важность занятий спортом и физической активностью для поддержания здоровья студентов. Правильно организованные занятия по адаптивной физической культуре могут способствовать укреплению здоровья, улучшению физической формы и профилактике хронических заболеваний [3].

Использование опросников для изучения влияния здоровьесберегающих технологий на саморегуляцию студентов является важным методом анализа психологических аспектов. Опросник «Выявление стилей саморегуляции деятельности» Г.С. Прыгина позволяет выявить различные подходы к управлению своим поведением и деятельностью. Исследование локуса контроля студентов с использованием методики исследования уровня субъективного контроля (УСК) адаптированной Е.Г. Ксенофонтовой помогает выявить уровень чувства контроля над собственной жизнью. Шкала общей интернальности предоставляет ценную информацию о том, насколько человек считает себя ответственным за происходящие события в своей жизни. Высокий уровень интернальности свидетельствует о готовности принять ответственность за свои действия и результаты, в то время как низкий уровень может указывать на склонность видеть причины своей жизненной ситуации во внешних факторах.

Методика «Самооценка доминирующего психического состояния» (методика ДПС) обогащает анализ саморегуляции уровня психических состояний у студентов. Понимание собственных эмоциональных реакций и способов их регуляции является ключевым для развития психологической устойчивости и эффективного управления собой.

Использование указанных методик позволяет подобрать подходы к саморегуляции психического состояния обучающихся и выявить особенности их внутренних установок и способов реагирования на окружающую среду. Полученные данные могут быть использованы для разработки индивидуализированных программ психологической поддержки и развития личностных качеств студентов.

В течение года со студентами, участвующими в исследовании, проводилась работа, направленная на развитие навыка мотивационно – смысловой, эмоционально – волевой саморегуляции.

Продолжительность учебных групповых и индивидуальных занятий по освоению навыков саморегуляции составляла 4 часа в неделю, самостоятельной работы – от 10 до 40 мин в день.

Самостоятельная работа студентов включала ведение дневников самоконтроля по обозначенным критериям, самоанализ своего состояния, теоретическая подготовка тематических эссе по актуальным вопросам.

В разработке программы оптимизации саморегуляции студентов учитывались следующие основные подходы:

- комплексный подход в применении различных методов саморегуляции, таких как двигательные, дыхательные, суггестивные, вербальные, невербальные, релаксационные, мобилизирующие и другие; позволяет сформировать у студентов разносторонние навыки управления своим поведением и эмоциями;
- индивидуальный подход в подборе приемов саморегуляции, учитывающий особенности личности и функциональное состояние нервной системы, способствует более эффективному усвоению и применению этих приемов;
- активизация мотивации у студентов для освоения навыков самоконтроля и саморегуляции является ключевым моментом в разработке программы. Постоянное взаимодействие с обучающимися и обратная связь позволяют корректировать и улучшать применяемые методы саморегуляции, делая их более эффективными и адаптированными к потребностям каждого студента;
- самодиагностика, включая самоконтроль, самопознание и формирование собственных индивидуальных целей, способствует развитию самосознания и саморегуляции у студентов. Этот аспект помогает им лучше понимать себя, свои реакции и эмоции, что важно для эффективной регуляции своего поведения, состояния и деятельности.

Такой программный подход к оптимизации саморегуляции обучающихся позволяет создать основу для развития у них ключевых компетенций, необходимых для успешной учебы, профессионального роста и личностного развития.

В начале работы студенты были ознакомлены с теоретическими основами саморегуляции и практическими технологиями регулирования состояния и поведения с использованием психотехнических упражнений для совершенствования психических функций, обеспечивающих необходимый уровень развития навыков саморегуляции (устойчивость, сосредоточенность, осознанность, произвольность).

Для практического освоения способов саморегуляции с учетом особенностей групповой динамики малых групп были сформированы три группы общей численностью, 25 человек (2 группы по 8 человек и 1 группа – 9 человек). Для формирования состава групп учитывались социальные, психофизические, регуляторные индивидуальные особенности участников, выявленные в процессе индивидуальной беседы с психологом.

Занятие включало в себя освоение различных приемов саморегуляции, компонентов комплекса психомоторной саморегуляции, аутотренинга и релаксации с обязательной настройкой на рефлексивное получение опыта и уточнения индивидуальных домашних заданий.

Участники групп приобретали личный опыт саморегуляции в системе специально организованных телесно-ориентированных тренингов и физических упражнений, практикуемых на физкультурно-оздоровительных и психологических занятиях. Применение тренинговых технологий было вызвано необходимостью формирования навыков нормативного социально-ролевого поведения, навыков эффективного общения, развития уровня рефлексии, повышения уверенности, стрессоустойчивости, коррекции системы представлений по отношению к сложившейся ситуации. При проведении тренинга использовалось обучение практикой действия через отработку коммуникативных навыков с помощью ролевых игр, моделирования ситуаций, проективных техник. Тренинги по саморегуляции, аутотренингу и релаксации оказывали значительное влияние на психологическое состояние участников, помогая им развить навыки управления стрессом, повысить самосознание и повысить уровень уверенности.

Систематическое проведение таких тренингов может способствовать улучшению общего физического и эмоционального благополучия, а также повысить качество межличностных взаимодействий. Очень важно, чтобы занятия осуществлялись под руководством опытных специалистов, которые могут обеспечить эффективное и безопасное обучение.

Профилактическое и коррекционное воздействие физических упражнений включало механизмы, действующие непосредственно во время выполнения заданий, после выполнения и в течение некоторого короткого периода, и механизмы длительного действия. Систематическое обучение навыкам саморегуляции с помощью комплексной системы методов направлено на пролонгированное обеспечение фонового положительного функционального состояния, а регулярное использование освоенного комплекса психомоторной саморегуляции направлено на снижение напряжения определенных групп мышц, которые подвержены воздействию интенсивных нагрузок. Профилактические меры, направленное на предотвращение локальных мышечных зажимов из-за позотонического утомления, демонстрировали важность целенаправленного упражнения соответствующих мышечных групп. Профилактика состояния напряженности, вызванного монотипной деятельностью и малоподвижным образом жизни, была направлена на выполнение активных двигательных актов тренинга психомоторной

коррекции. Регулярное использование навыков психомоторной саморегуляции помогает снизить напряжение в определенных мышечных группах, подверженных интенсивным нагрузкам.

Важным аспектом является физическая активность, включающая регулярные занятия спортом, йога или пилатес способствуют укреплению мышц, улучшению гибкости и общему состоянию организма. Это может помочь предотвратить возникновение мышечных зажимов и болей.

Также важно следить за своим психоэмоциональным состоянием, так как стресс и негативные эмоции могут спровоцировать мышечные напряжения. Регулярные методики релаксации, медитация и дыхательные упражнения могут помочь студентам справляться со стрессом и негативными эмоциями, что в свою очередь снизит риск мышечных зажимов.

С целью снятия негативного эмоционального напряжения, поддержания оптимального уровня энергетического тонуса участников применялось обучение аутогенной тренировке (далее АТ) с помощью программы «Диснет». Данный метод самостоятельного вызывания у себя особого (аутогенного) состояния, способствовал формированию навыков расслабления, освобождения от стресса, очищения сознания от ненужных мыслей и переживаний, получения душевного покоя и готовности для позитивных установок [1].

Участники упражнялись самостоятельно составлению мотивирующих установок, которые должны быть понятны, коротки, категоричны, не вызывали бы сомнения и неприятия, направлены на индивидуальную задачу каждого.

Практические занятия были направлены на помощь в осознании индивидуальных психологических особенностей, развитие саморефлексии и формирования практического опыта применения эффективных способов саморегуляции. При повышенной утомляемости осваивались навыки релаксации и мобилизации. Программа практических занятий ориентирована на развитие психологической гибкости и саморегуляции у обучающихся. Это актуальные и эффективные навыки, которые помогают обучающимся успешно справляться с повседневным стрессом и вызывающими дискомфорт ситуациями. Индивидуальные консультации помогали обучающимся понимать свои внутренние ощущения и мотивации, что в свою очередь способствовало более осознанному решению проблем и целенаправленной деятельности. Психомоторная коррекция, в свою очередь, приносит пользу для улучшения контроля над своим телом, снятия мышечных напряжений и повышения общего физического благополучия. Обсуждение индивидуального выбора способа психической саморегуляции и адекватных компенсаторных механизмов помогала студентам развить индивидуальный подход к поддержанию своего психического равновесия и благополучия. Понимание и освоение различных навыков, таких как управление временем, планирование, самопрограммирование, релаксация и мобилизация, могут значительно улучшить качество жизни студентов, помогая им эффективно управлять своими ресурсами и эмоциональным состоянием.

Эти подходы позволяют студентам не только лучше понять себя, но и выработать практические навыки саморегуляции, которые могут быть полезными как в учебе, так и в повседневной жизни.

В конце учебного года был проведен сравнительный срез среди студентов, принимавших участие в занятиях, который показал тенденцию по увеличению числа студентов с автономным стилем деятельности, при снижении числа студентов с зависимым стилем. Можно сделать вывод о влиянии специально организованных психологических занятий на формирование определенных компонентов автономного стиля деятельности, в результате которого, часть студентов, с зависимым стилем, перешла в категорию студентов с неопределенным или переходным стилем, а другая часть, имеющая в начале учебного года неопределенный стиль, перешла в категорию студентов с автономным стилем.

Сравнительный срез по уровню общей интернальности студентов, принимавших участие на занятиях, показал следующую динамику – за год наметилась тенденция по увеличению числа обучающихся со средним и выше среднего уровнем общей интернальности при снижении числа студентов с интернальностью ниже среднего уровня.

Методика «Самооценка доминирующего психического состояния» (методика ДПС) использовался для выявления устойчивых психических состояний студентов, на основе субъективных оценок обследуемого по 6-ти шкалам: активность, работоспособность, спокойствие, эмоциональная устойчивость, удовлетворенность жизнью. Аналогично прослеживается динамика роста числа обучающихся с уровнем работоспособности средним и выше среднего. При этом учебная активность к концу года практически не изменилась, т.к. сказывается накопленная усталость в конце учебного года. Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы, что здоровьесберегающие технологии применяемые в МГТУ им. Н.Э. Баумана оказывают существенное влияние на формирование саморегуляции обучающихся; обучая навыкам саморегуляции, формируя автономный стиль деятельности и высокий уровень субъективного контроля, можно воздействовать на работоспособность обучающегося, активность и эмоциональную устойчивость.

Таким образом, очевидно влияние специально организованных практических занятий на формирование навыков саморегуляции, которые необходимы для поддержания работоспособности

обучающихся при сохранении уровня активности деятельности. Рекомендуется продолжать проведение занятий по обучению навыкам саморегуляции на занятиях по адаптивной физической культуре, организовывать оздоровительные мероприятия, а также информировать студентов о важности здорового образа жизни и регулярных двигательных нагрузках. Важно также поощрять студентов к занятиям физической активностью, чтобы снизить риск возникновения указанных заболеваний и улучшить общее состояние здоровья студенческой аудитории.

Список литературы

1. Гримак Л.П. Как жить в гармонии с собой: начала психологии активности / Л.П. Гримак. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000. – 351 с.
2. Моросанова В.И. Психология саморегуляции: учебное пособие / В.И. Моросанова. – СПб.: Нестор-История, 2012. – EDN NMVKKU
3. Худышева М.К. Проблема адаптации студентов к обучению и пути ее решения в МГТУ им. Н.Э. Баумана / М.К. Худышева, И.В. Пятибратова // Живая психология. – 2015. – Т. 2. №3. – С. 279–284. – DOI 10.18334/р.2.3.35113. – EDN WAKAHF
4. Пятибратова И.В. Абилитация обучающихся с ОВЗИ методами саморегуляции в условиях здоровьесберегающей среды (опыт МГТУ им. Н.Э. Баумана) / И.В. Пятибратова, С.Ю. Крылов, О.В. Якушева // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11. №5А. – С. 43–51.
5. Алексина Т.В. Анализ проблемы адаптации студентов с ОВЗИ (на примере МГТУ им. Н.Э. Баумана) / Т.В. Алексина, А.Ю. Кастров, И.В. Пятибратова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – Т. 12. №8А. – С. 202–209.
6. Мысина Г.И. О необходимости обучения студентов здоровьесберегающей деятельности / Г.И. Мысина, Г.И. Семикин // Сборник научно-методических материалов – М.: ЦНПРО, 2013.

Самаркина Александра Игоревна
студентка

Научный руководитель

Баблумова Марина Евгеньевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: изучая особенности коммуникативных умений детей с задержкой психического развития и детей с нормальным психическим развитием старшего дошкольного возраста, внимание было уделено умениям детей вступать во взаимодействие со взрослым, умение пользоваться и использовать невербальные средства коммуникации, умение давать нравственную оценку поступкам, умение соблюдать очередность в совместной деятельности, а также умение координировать и согласовывать действия со сверстником. По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что дети с задержкой психического развития имеют более низкие показатели по сравнению с детьми с нормальным психическим развитием. Коррекционно-развивающая работа по развитию коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития проводилась по трем направлениям: формирование представлений о собственных эмоциях и эмоциях других людей, расширение представлений о нормах и ценностях принятых в обществе, а также развитие навыков сотрудничества в группе сверстников. После проведения коррекционно-развивающей работы был проведен контрольный эксперимент, который показал положительную динамику.

Ключевые слова: коммуникативные умения, дети с задержкой психического развития, невербальные средства коммуникации, взаимодействие со сверстниками в совместной деятельности.

Наше исследование, направленное на изучение особенностей коммуникативных умений дошкольников старшей группы с задержкой психического развития и детей с нормальным психическим развитием, проводилось на базе ГБОУ «Школа №1241» г. Москвы. В исследовании участвовало 8 детей с задержкой психического развития и 8 детей с нормальным психическим развитием.

Нами была разработана программа по диагностике коммуникативных умений старших дошкольников, при составлении программы мы опирались на методики, изучающие коммуникацию Ю.А. Афонькиной, М.И. Лисиной, Г.А. Урунтаевой, А.Г. Цукерман.

Разработанная методика состояла из пяти заданий.

1. Опираясь на методику М.И. Лисиной «Изучение ведущих форм общения», изучалось умение ребенка вступать во взаимодействие со взрослым. Внимание было направлено на умение ребенка быть инициатором разговора со взрослым на личные темы [4, с. 71].

2. Изучение умения понимать и использовать невербальные средства коммуникации. Основывалось на методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинах», а также изучалось умение показать эмоцию с помощью мимики заданную взрослым [2, с. 90].

3. Изучение умения разрешать проблемные ситуации на основе нравственных норм и давать элементарную нравственную оценку по методике «Закончи историю». Детям зачитывались четыре ситуации поочередно. После прочтения одной ситуации детям предлагалось закончить ее, ответив на просьбу за героя. Далее детям предлагалось порассуждать почему он ответил таким образом, как поступил герой, почему он поступил таким образом, то есть оценить поступок и дать нравственную оценку [2, с. 59].

4. Изучение умения определять и сохранять очередность с партнером по взаимодействию в игре. Детям предлагалось сыграть в кегли со сверстником, кидать мяч, сбивая кегли, необходимо было по очереди. Во второй части задания детям необходимо было совместно собрать картинку из геометрических фигур, каждый участник должен был по одной фигуре выкладывать на панно, действуя поочередно с партнером.

5. Изучение умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества со сверстником по методике «Рукавички» А.Г. Цукерман. В этом задании детям было необходимо добиться, чтобы узор, который они наносят на рукавички, получился одинаковым. Дети должны были продемонстрировать умение договариваться, координировать свои действия с партнером [3, с. 21].

Количественный анализ результатов предполагал подсчет общей суммы баллов за каждое задание. Максимальный результат – 20 баллов. Полученные результаты делились на три уровня сформированности коммуникативных умений.

Достаточный уровень предполагал, что ребенок выступает инициатором общения на личные темы, понимает и использует невербальные средства коммуникации, правильно называет нравственную норму и оценивает поступки, соблюдает очередность в совместных действиях с партнером, а также согласовывает и координирует их.

Средний уровень предполагал, что ребенок не выступает инициатором общения на личные темы со взрослым, но задает ситуативные вопросы и обращается за помощью, затрудняется в выборе соответствующих невербальных средств, оценивает поступки детей как положительные или отрицательные, но не мотивирует свою оценку, не всегда может соблюдать очередность в совместной деятельности со сверстником, частично координирует и согласовывает действия с партнером.

Низкий уровень предполагал, что ребенок не вступает во взаимодействие со взрослым или вступает неохотно, затрудняется в выборе соответствующих невербальных средств, не оценивает поступки, в совместной деятельности не соблюдает очередность, не координирует и не согласовывает свои действия с партнером.

Анализируя результаты первого задания, можно говорить, что у детей в основном преобладает ситуативно-познавательная форма общения среди детей с задержкой психического развития чаще, чем среди детей с нормальным психическим развитием. Дети с нормальным психическим развитием чаще вовлекали взрослого в беседу на личные темы, рассказывали истории из своего опыта. Дети с задержкой психического развития в основном были настолько поглощены игрой, желанием самостоятельно достичь результата, что порой не отвлекались на взрослого, играли молча, не обращались за помощью, даже если она была нужна.

Результаты второго задания констатируют, что понимание невербальных средств коммуникации у детей с нормальным психическим развитием соответствует достаточному уровню развития. У детей с задержкой психического развития задание на понимание эмоций вызвало небольшие сложности, они затруднялись назвать эмоцию и называли действия героя на картинке. И хотя такого рода ответы нельзя назвать правильными, они свидетельствуют об ограниченности словарного запаса, неточности понимания эмоциональных состояний, как например, печаль и горе.

Использование невербальных средств коммуникации среди детей с нормальным психическим развитием также, как и у детей с задержкой психического развития встречалась неточная передача мимики и пантомимики, например, по просьбе передать печаль и испуг, дети идентично передавали эти эмоциональные состояния.

В третьем задании у детей с нормальным психическим развитием обнаруживались трудности в назывании нравственной нормы, но в большинстве своем все эти дети успешно справились с диагностическими пробами. Что касается дошкольников с задержкой психического развития, у них были выявлены даже трудности в оценке поступков детей. Но большинство из них могли оценить поступки, но им сложно давалась нравственная оценка героя.

В четвертом задании дети с нормальным психическим развитием, играя в кегли, могли соблюдать очередность легко, но при выкладывании геометрических фигур дети бывало проявляли импульсивность, не сохраняя очередности, как правило, уже в конце выполнения пробы. Дети с задержкой психического развития часто не могли удерживать очередность, сбивались в выполнении действий по очереди.

Пятое задание оказалось нетрудным для детей с нормальным психическим развитием, они могли договориться, скоординировать свои действия с товарищем, сравнивали свою рукавичку с партнером, чтобы они были одинаковыми, то есть были способны следить за тем, чтобы замысел был реализован. У детей с задержкой психического развития данное задание вызвало сложности, им сложно было координировать свои действия, они мало обсуждали возможный вариант узора, не обращали внимания, на такие компоненты, как цвет, количество, пространственное расположение. Отступали от принятого замысла.

На Рисунке 1 представлен сравнительный анализ полученных результатов по всем заданиям детьми с нормальным психическим развитием и детьми с задержкой психического развития. Значения определены в процентах.

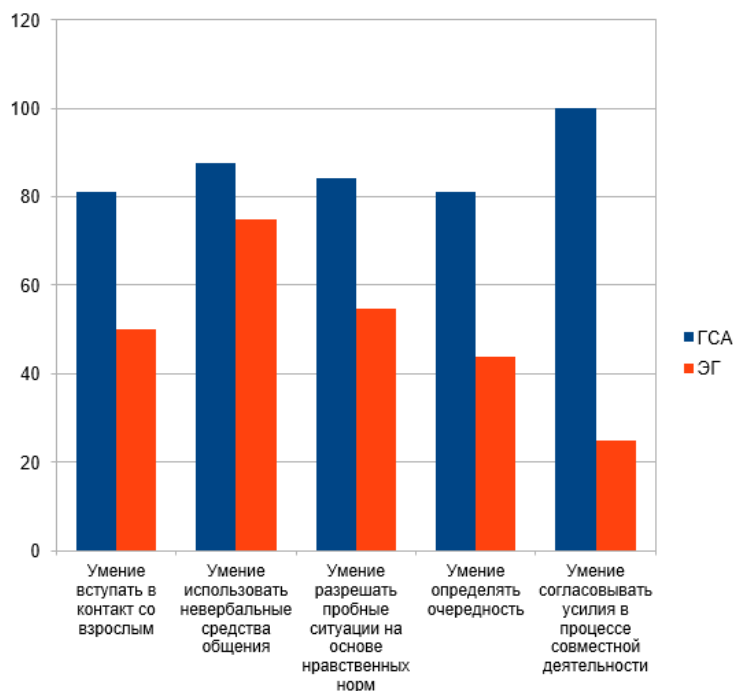


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента по всем сериям заданий детей с нормальным психическим развитием и детей с задержкой психического развития (%)

Дети с нормальным психическим развитием имеют высокий процент выполнения практически всех заданий, что свидетельствует о высоком уровне сформированности коммуникативных умений у детей с нормальным психическим развитием.

Что же касается детей с задержкой психического развития, мы видим, что во всех заданиях они сталкивались с трудностями.

Таблица 1

Сравнительные результаты сформированности коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития и детей с нормальным психическим развитием

Группы	Достаточный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Дети с нормальным психическим развитием	75% (6 человек)	25% (2 человека)	0
Дети с задержкой психического развития	0	50% (4 человека)	50% (4 человека)

Наш формирующий эксперимент проводился по трем направлениям:

1. Формирование представлений о собственных эмоциях и эмоциях других людей. В данном направлении формировалось умение передавать эмоциональное состояние при помощи мимики, называть свое эмоциональное состояние. В процессе коррекционно-развивающей работы дети расширили знания об особенностях мимики при какой-либо эмоции, далее детям были предложены этюды на имитацию выразительных движений.

2. Расширение представлений о нормах и ценностях принятых в обществе. В рамках данного направления с детьми проводились беседы на этические темы. Детям зачитывались художественные произведения, вопросы взрослого после прочтения, помогали детям понять главную мысль рассказа, охарактеризовать героев. Сюжеты художественных произведений способствовали приобретению опыта в оценке поступков литературных героев, сверстников и своих собственных.

3. Развитие навыков сотрудничества в группе сверстников. Работая над данным направлением, детям предлагались различные игры, игры-драматизации, подвижные и другие, которые способствовали развитию координирования действий в совместной деятельности для достижения общих целей.

После проведенной коррекционно-развивающей технологии был проведен контрольный эксперимент. В итоге была выявлена положительная динамика и отмечена эффективность проведенного коррекционного воздействия. Дети с задержкой психического развития стали более уверенными, менее импульсивными, сдержанными. У дошкольников стала наблюдаться согласованность и координированность действий в совместной деятельности со сверстниками.

Таблица 2

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе (в %)

Группы	Достаточный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий эксперимент ЭГ	0	50% (4 человека)	50% (4 человека)
Контрольный эксперимент ЭГ	37% (3 человека)	63% (5 человек)	0

Апробация коррекционно-развивающей технологии позволяет констатировать качественные и количественные изменения уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с задержкой психического развития. Как указывают результаты контрольного эксперимента, внедрение коррекционно-развивающей технологии дала возможность повысить показатели сформированности коммуникативных умений по всем выбранным для исследования критериям.

Список литературы

- Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с. EDN QXXJKN
- Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Владос, 1995. – 291 с.
- Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников: практическое пособие / Г.А. Цукерман. – М.: Владос, 2001. – 160 с.
- Шипицына Л.М. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицына, О.В. Защиринская. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 380 с. EDN CNLAXX

Сизов Даниил Дмитриевич
студент

Научный руководитель
Бондарь Ирина Алексеевна
д-р ист. наук, профессор

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки
г. Ессентуки, Ставропольский край

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 7 КЛАССЕ

***Аннотация:** в статье рассматриваются формы и методы духовно-нравственного воспитания на уроках истории в подростковом возрасте (13–14 лет), а также пути формирования нравственности на уроках истории.*

***Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, нравственность, мораль, обучающиеся, методика преподавания истории.*

Формирование нравственности у обучающихся на уроках истории становится особенно необходимым в связи с быстрыми темпами технократизацией общества, снижением уровня нравственных требований и многими другими причинами. Эта ситуация усугубляется неопределенностью социальных реформ, смещением устоявшихся ценностных и смысловых ориентаций, нарушением моральных норм и изменениями социальных ценностей. В связи с вышеизложенными задачами нравственного воспитания имеет огромное значение; крайне необходимо осмыслить ее в данный момент как одну из приоритетных [7].

Анализ изученной литературы свидетельствует, что в методике преподавания истории и педагогике разработан и накоплен обширный фонд, раскрывающий формы и методы, формирующие нравственные качества у школьников в седьмых классах при изучении истории. Над данной темой работали ученые-методисты и исследователи, а именно: Агапова В.С., Богданова О.С., Казаченко Н.В., Студеникин М.Т., Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Загвязинский В.И., Харламов И.Ф.

Нравственность – неотъемлемая характеристика человека, мера его человечности. Однако она не биологически предопределена, а социально обусловлена. Его наличие и характеристики зависят от социального окружения индивида, в котором доминирует образовательная и социальная среда индивида [9, с. 25].

Проблема нравственного развития личности особенно часто поднимается в нашей стране в последние годы. Некоторые позитивные изменения в экономической ситуации в стране позволили решить не только материальные, но и духовные проблемы общества. Нынешние реалии российского общества заставляют нас бить тревогу по поводу катастрофического снижения уровня духовности населения, особенно молодежи. Сложившаяся ситуация привела к тому, что сегодня мы вновь возвращаемся к вопросу формирования нравственной личности подрастающего поколения. Эта проблема становится приоритетной для современных российских школ. Цель образования была объявлена легитимной министерствами и региональными департаментами образования. Однако для достижения, этой цели должны быть четкие контуры, а у процесса должны быть реальные критерии и средства. Учителям истории необходимо знать конечный результат своей деятельности и критерии его оценки, а ученым необходимо определить содержание этого психологического феномена [1, с. 33–35].

Не во всех семьях учат быть сострадательным, заботливым, добродушным, равнодушным, заботящимся о других. А сила негативной энергии, исходящей от телевидения, интернета, улицы, где школьник проводит большую часть своего времени, в несколько раз превысила мощь школ и других социальных институтов. В результате в нашем обществе распространяются такие явления, как безразличие, эгоизм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству, его символам.

Для того чтобы школьник вырос хорошим человеком, учитель истории обязан привить ему такие качества как: мужество, сила воли, сочувствие, сострадание, честность, отзывчивость, любовь к ближним людям и, конечно, любовь к своей стране. Все эти качества приобретаются на уроках гуманитарного цикла с помощью таких форм и методов, как.

1. Воспитание личности – есть воспитание своим примером. Обучающиеся очень внимательны и чувствительны к мельчайшим деталям человеческой натуры. Характерные речевые обороты, манеры, привычки одеваться – все это в тонкостях подмечается школьниками.

Много лет назад учитель – новатор Амонашвили говорил: «Если вы... учитель истории, не страшно, что ваши ученики забудут дату Куликовской битвы. Но, если вы сумеете рассказать о ней

так, чтобы они кожей почувствовали напряжение воинов перед этой битвой, услышали, как колышется ковыль, увидели, как поднимается над полем туман, поверьте, ваши ученики запомнят это на всю жизнь, и не просто запомнят, а гордиться будут, что выстояли, что победили» [2, с. 101].

2. Говоря о выдающихся личностях, сыгравших огромную роль в истории страны, можно ограничиться сухими фактами их биографий и деятельности, а можно привлечь красочные и яркие воспоминания современников, фрагменты художественной литературы. Как можно обойтись без Льва Толстого на уроках по войне 1812 года? Как не цитировать «Бородино» Лермонтова? Например, можно ограничиться сухой фразой из учебника: «в армии усиливается недовольство затянувшимся отступлением». А можно и так: «Мы долго молча отступали, досадно было, боя ждали, ворчали старики: «Что ж мы, на зимние квартиры? Не смеют что – ли командиры чужие изорвать мундиры о русские штывы...» [3, с. 58].

3. В наши дни большим подспорьем в выборе материала является разнообразное: кино, видео и мультимедийная продукция. Иногда ни один сюжет не может передать того, на что способны кинематографические эпизоды и музыка. Всем известно, что самый полезный материал по патриотическому, духовно-нравственному воспитанию содержат уроки, посвященные Великой Отечественной войне. С первых уроков по теме вам нужно создать определенный эмоциональный настрой с помощью фонохрестоматии, иллюстративного материала. На уроках можно использовать записи песни «Священная война», стихотворения, посвященные военной теме, запись голоса Левитана о нападении фашистских захватчиков на СССР и приказ о мобилизации [5, с. 174].

4. Дискуссии и дебаты более уместны на уроках истории, чем где-либо еще. Учитель истории, который умело создает проблемные ситуации на уроке, помогает обучающимся развить навыки отстаивать свою точку зрения, работать в группе, быть терпимыми и коммуникабельными, а это тоже качества гражданина. Школьники отвечают на каждый из этих вопросов по-разному, наблюдая при этом, как ученик оказывается в позиции этического выбора, вынуждающего, во-первых, примерять на себя исторические роли, а во-вторых, входить в круг тех, кто оценивает эти роли.

5. Учитель истории обязан учить, как определять сущность и содержание духовных ценностей, без которых не могла бы обойтись ни одна эпоха (что правильно и что неправильно и как менялись представления о них в разные периоды человеческой истории; какие эпохи развивались в сторону нравственного прогресса), и которые тяготели к материальным ценностям; какие цивилизации не выдержали испытания временем и почему их ценности оказались ниже, чем у других цивилизаций, и т. д.). Здесь главную роль играет умственная деятельность и способность мыслить самостоятельно. Ученик должен определить свою позицию по конкретному вопросу [6]. Например, можно использовать поисковый метод. Когда обучающиеся участвуют в поиске ответов на поставленные вопросы (что является отрицательным или положительным в исследуемой эпохе, предмете, деятельности конкретного исторического персонажа). На уроках истории необходимо применять методы обсуждения и дебатов, когда обучающимся предлагаются разные способы решения различных задач. Учитель истории, который умело создает проблемные ситуации в классе, способствует развитию у школьников навыков отстаивать свою точку зрения, работать в группах, быть толерантным и коммуникабельным, а это также качества гражданина (например, по какому пути могло бы пойти развитие государства, если бы не было социальных барьеров). не было никакого восстания? как бы вы решили эту ситуацию или проблему?).

6. Апеллировать к высшим ценностям (любви, мужеству, братству, самоуважению к жизни, согласной с идеалами), также демонстрируя неудачный исторический опыт;

7. Способствовать формированию толерантности по отношению к ценностям, существующим в разных цивилизациях, и по отношению к ценностям, которые несут другие учащиеся [3, с. 55].

Как показывает практика, раскрыться школьникам позволяют только нетрадиционные формы воспитания, которые при обычной форме воспитания могли бы и не быть замечены. В конечном счете, все эти формы и методы работают на тот результат, который нужен обществу. Очень важно учить обучающихся истории, учить школьников анализировать, проводить аналогии с сегодняшним днем. Но гораздо важнее воспитать их добрыми и порядочными людьми, достойными гражданами своей Родины.

Духовно-нравственное воспитание обучающихся, формирование гражданина с такими качествами – одна из важных функций истории школьного предмета. К сожалению, в последние годы об этом забыли, и в результате нравственное развитие школьников находится на среднем или низком уровне. Тезис о том, что уровень развития страны определяется духовным состоянием общества, является аксиомой того времени. Чем нравственнее человек, тем сильнее моральный дух народа, как науки с исторической перспективой. Уроки истории могут стать важнейшими в сфере духовно-нравственного воспитания человека. Современные формы и методы не идеальны в этой области. Предмет рассказа может сыграть ключевую роль в формировании системы ценностей школьников. Однако современные учебники истории далеки от решения этой проблемы [4, с. 125]. Им не хватает духовной

активности, величественного героизма, положительного героя того, что больше всего волнует Маленькие сердца современных школьников. Обучающиеся желают чистоты души и совершенства ума, но они не могут встать на путь совершенства и следовать ему, поскольку учебный материал, описанный в учебниках, не направлен на духовное познание, глубокую работу души и, следовательно, остается информационным источником, поверхностное содержание. Невозможно отделить обучение от образования и образование от учебы. И нынешняя система образования ориентирована на получение знаний, а не на духовно-нравственное воспитание школьников.

Воспитывая нравственную личность, учитель истории должен учитывать в своей работе тот факт, что развитие моральных качеств обучающихся происходит неравномерно и что наиболее активно развивается та сторона, которая наиболее вовлечена в жизнь ребенка на данном этапе его жизни. Подводя итог, мы можем сказать, что наша страна обладает богатым наследием, которое следует использовать как моральное и духовное богатство [8, с. 133].

Список литературы

1. Агапов В.С. Концепция духовно-нравственного воспитания обучающихся на уроках истории / В.С. Агапов // Проблемы формирования и развития личности в психологии и педагогике. – 2017. – №4. – С. 31–35.
2. Богданова О.С. Азбука нравственного воспитания: пособие для учителя истории / О.С. Богданова. – М.: Просвещение, 1979. – 318 с.
3. Вяземский Е.Е. Методика преподавания истории в школе / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: Владос, 2010. – 175 с.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация исторического образования / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2020. – 188 с.
5. Казаченок Н.В. Духовно-нравственное воспитание и развитие личности гражданина России. 5–9 классы. Методические рекомендации / Н.В. Казаченок. – М.: Просвещение, 2018. – 238 с.
6. Методика нравственного воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cinref.ru> (дата обращения: 26.02.2024).
7. Нравственные и духовные ориентиры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mognovse.ru> (дата обращения: 26.02.2024).
8. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года №809 // СПС Гарант [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/405579061/> (дата обращения 17.10.2023).
9. Тринитатская О.Г. Патриотическое воспитание школьников на уроках истории / О.Г. Тринитатская // Известия Южного федерального университета. – 2021. – №9. – С. 73–84.

Фендель Анна Владимировна
магистрант

Научный руководитель

Гюстина Гульнара Гумаровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Аннотация: в статье рассматривается значение формирования нравственных ориентаций у детей дошкольного возраста с позиции различных подходов ученых, таких как Т.А. Рассадина, Э.И. Кякинен, Н.В. Космачева, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, С.Г. Якобсон, В.А. Сухомлинский, А.А. Люблинская, Р.С. Буре, Е.Ю. Демурова, В.В. Занков, Э. Даниэл, А.К. Деринг.

Автором представлены теоретические основы формирования нравственных ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста, а также результаты исследования по определению уровня сформированности нравственных ценностных ориентаций у детей 5–6 лет.

Ключевые слова: нравственное развитие, нравственные ориентации, ценность, ценностные ориентации, нравственные ценностные ориентации.

Ценностные ориентации личности являются одной из важных общенаучных проблем, их значимость определяется тем, что ценностные ориентации выполняют функции регуляторов поведения и всех видов деятельности человека.

В.В. Занков раскрыл сущность понятия ценность – это базовые представления, о том, что определенные цели и идеи, формы поведения являются индивидуально или социально предпочтительнее иных идей, целей, форм поведения. Ценности несут в себе нравственные представления индивида о

том, что является правильным, положительным или желательным, они – осознанный или интуитивный нравственный выбор того, что для человека является важным и стоящим [9, с. 15].

В своем исследовании Э. Даниэл, А.К. Деринг, Ян. Цецох определяют ценности как желаемые цели, которые служат руководящими принципами в жизни человека. Ценности играют решающую роль в личной идентичности мировоззрения и поведения [1, с. 482].

В психолого-педагогических исследованиях развитие ценностных ориентаций рассматривается через становление системы доминирующих мотивов. Ценности могут способствовать в выборе различных способов действий и в поиске и оценке этих различий. Ценности пополняются с жизненным опытом личности. По мнению Е.О. Плугатыревой, «устойчивые ценностные ориентации являются показателем зрелости личности и его стабильности в жизненных идеалах и целях. Противоречивость в ценностных ориентациях, наоборот, показывает инфантилизм личности».

В психологических трудах выдающегося советского психолога А.Н. Леонтьева, отмечается, что «ценностные ориентации – это ведущий мотив – цель возвышается до истинно человеческого и не обособливает человека, а сливает его жизнь с жизнью людей, их благом... такие жизненные мотивы способны создать внутреннюю психологическую оправданность его существования, которая составляет смысл жизни...» [13, с. 40].

Н.А. Кириллова определила ценностные ориентации как «сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам» [21, с. 3].

Ценностные ориентации выступают ориентиром деятельности индивида и позволяют ему оценивать окружающий мир с точки зрения добра и зла, правды и лжи, справедливости и несправедливости.

«Перенимая от окружающих людей взгляд на нечто как ценность, достойную того, чтобы на неё ориентироваться в своём поведении и деятельности, человек может тем самым закладывать в себе основы потребности, которой раньше у него не было» [13, с. 40].

Ценностные ориентации способствуют оптимизации поведения, позволяют личности удовлетворить свои потребности, посредством ценностей, которыми обладает общество.

В таблице 1 представлены функции ценностных ориентаций, выделенные Э.В. Соколовым [18, с.51].

Таблица 1

Функции ценностных ориентаций

<i>Функция</i>	<i>Сущность функции</i>
Экспрессивная	Способствует самоутверждению и самовыражению индивида. Человек стремится принять ценности и передать другому, достичь познания, успеха
Адаптивная	Выражает способность личности удовлетворять свои основные потребности теми способами и посредством тех ценностей, которыми располагает общество
Защитная	Ценностные ориентации выступают своего рода «фильтрами», пропускающими лишь ту информацию, которая не требует существенной перестройки всей системы личности
Познавательная	Направлена на объекты и поиск информации, необходимой для поддержания внутренней целостности личности
Координационная	Координация внутренней психической жизни, гармонизации психических процессов, согласование их во времени и применительно к условиям деятельности

Нравственные ориентации, характеризуют нравственную сферу личности, раскрывают содержание мировоззренческого смысла ценностных ориентаций (жизнь, любовь, ответственность, долг, совесть, свобода и т. д.). Они являются составной частью системы отношений личности, которые определяют общий подход человека к миру, к себе и направляют личность к определённым позициям, поступкам [12, с. 5]. «Первый опыт таких отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит одной из приоритетных задач формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром, – отмечают Р.А. Гаффорова, Г.Г. Зайдуллина [6, с. 163].

По мнению Т.А. Рассединой, нравственные ориентации оказывают влияние на все формы проявления сознания (религиозные, моральные, эстетические, философские, политические, правовые, научные), определяют предрасположенность к определенной сфере деятельности, содержат в себе процесс выбора поведения, стимулирует эмоциональные переживания человека. В работе Т.А. Рассединой нравственные ориентации рассматриваются как социально-психологический феномен, который является результатом отражения в сознании человека общественных взаимодействий [15, с. 52].

Э.И. Кякинен в своем исследовании рассматривает нравственные ценностные ориентации как многокомпонентное психическое образование, раскрываемое личностным содержанием понятий и образов добра и зла, способность к нравственной идентификации, а также проявление доброты в межличностном взаимодействии [12, с. 6].

Н.В. Космачева характеризует нравственные ориентации как ядро личности: «...нравственные ценностные ориентации представляют собой присвоенные субъектом моральные ценности, определяющие избирательность его отношения, поведения и деятельности. Нравственные ориентации выступают в единстве когнитивного и поведенческого компонентов» [11, с. 7].

Нравственные ориентации раскрываются через личностное содержание понятий и образов добра и зла, через проявление добра в межличностном взаимоотношении; отражаются в нравственном выборе; сопровождаются переживаниями совести; указывают на способность к нравственным идентификациям.

Нравственные ценностные ориентации выступают в единстве и взаимосвязи когнитивного и поведенческого компонентов.

В отечественной психологии нравственные ценностные ориентации проявляются и реализуются в тесной взаимосвязи с различными личностными сферами: сознанием, нравственными представлениями, поведением, направленностью личности, социальными установками, совестью, ценностями, идеалами, эмоциональными переживаниями, межличностными взаимоотношениями, межличностным общением, жизнедеятельностью, самоопределением, личностной идентификацией.

Становление и развитие жизнедеятельности личности, напрямую зависит от социального окружения, в котором живет и развивается индивидум. Благодаря взаимодействию с другими людьми, ребенок удовлетворяет самую важную социальную потребность – общение, по мнению отечественного психолога Л.И. Божович, данная потребность несет в себе изначальную силу, побуждая психическое развитие ребенка, развивается вместе с ним, является базой для развития других его социальных потребностей [4, с. 237].

Нравственные ориентации личности являются одной из важных общенаучных проблем, их значимость определяется тем, что нравственные ориентации выполняют функции регуляторов поведения и всех видов деятельности человека. «Современные условия социально-экономического развития страны, значительное увеличение скорости обновления системы научных знаний, возрастание информационного объема выдвигают новые требования к организации образования детей дошкольного возраста, ориентируют на воспитание у детей новых качеств» [20, с. 193].

Проблемой нравственного ценностного развития дошкольников занимались А.В. Запорожец [19, с. 66], С.Г. Якобсон [23, с. 96], В.А. Сухомлинский [10, с. 93], А.А. Люблинская [19, с. 11–15] и др.

Нравственное ценностное развитие – является одной из основных линий психического развития у дошкольников, предполагающее формирование нравственных чувств и отношений (переживание, чувство удовлетворенности или неудовлетворенности); нравственного поведения (готовность к поступку или действию в соответствии с нравственными нормами и правилами); нравственного сознания (знание норм и правил поведения) [15, с. 46].

По мнению А.А. Люблинской в дошкольном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для нравственного ценностного развития детей. В этот период расширяется и перестраивается система взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, усложняются виды деятельности, возникает совместная со сверстником деятельность. Стремясь стать взрослым, дошкольник подчиняет свои действия общественным нормам и правилам поведения [14, с. 11].

А.А. Люблинская выделила следующие особенности нравственного развития детей в дошкольном возрасте:

- у детей складываются первые моральные суждения и оценки; первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы;
- возрастает действенность нравственных представлений;
- возникает сознательная нравственность (поведение ребенка начинает опосредоваться нравственной нормой).

Теоретические основы формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников заложили Р.С. Буре, Е.Ю. Демурова, А.В. Запорожец и др. На рисунке 1 представлены следующие этапы формирования личности в процессе нравственного развития:

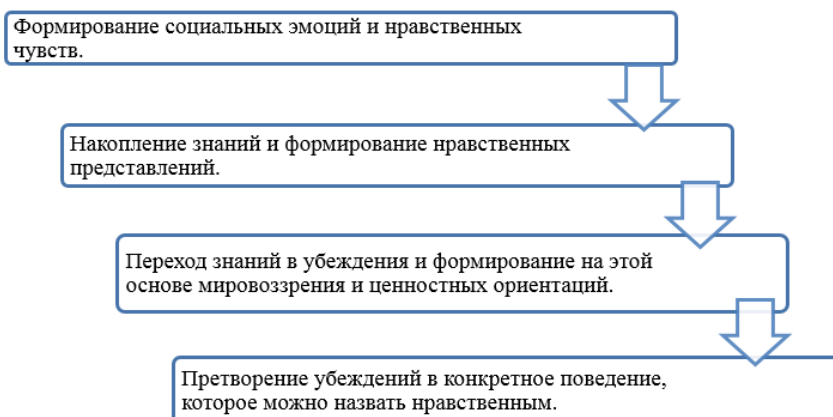


Рис. 1. Этапы формирования личности в процессе нравственного развития

В дошкольном возрасте, ведущим видом деятельности становится сюжетно-ролевая игра, благодаря которой ребенок моделирует способы поведения, действия, взаимоотношения взрослых. Авторы Г.Г. Зайдуллина, И.Р. Астахова отмечают, что «образовательная деятельность должна быть построена таким образом, чтобы игровая ситуация стала частью жизни ребенка» [8, с. 192]. Выполняя ту или иную роль, ребенок учится действовать в соответствии с нравственными нормами, принятыми в обществе.

Неотъемлемой частью развития нравственных ценностных ориентаций у дошкольников является художественная литература. Старшие дошкольники понимают моральную сторону народных сказок. Отрицательная моральная сторона поступков героев вызывает резкий протест и возмущение. Дети сознательно встают на сторону добра [24, с. 47].

Нравственное ценностное развитие дошкольника включает три взаимосвязанные сферы. В сфере моральных знаний, суждений, представлений, дети овладевают различными сторонами общественного морального сознания, и прежде всего пониманием моральных требований, критериев моральной оценки. Ребенок учится добровольно следовать нормам морали. Так для старшего дошкольника все большую роль начинают играть интересы, желания другого человека. Дети все больше употребляют в речи слова, обозначающие нравственные качества и их антиподы (добрый, жадина, честный и др.) [10, с. 54].

В возрасте 3–7 лет у детей складываются этические эталоны-образцы, которые содержат обобщенное представление о положительном или отрицательном поведении в жизненных ситуациях. Дошкольник соотносит свое поведение не только с конкретным взрослым, но и с обобщенным представлением. Внешний образец поведения взрослого переходит во внутренний план, расширяя возможности нравственного развития личности. У старшего дошкольника формируются обобщенные представления о дружбе, взаимопомощи, преданности, доброте [19, с. 68].

В дошкольном возрасте нравственные ценностные представления дошкольника влияют на его быденную жизнь. В реальной жизни ребенок демонстрирует попытки совершать нравственные действия и разрешать конфликты, проявляя эмоциональную направленность на окружающих. Усвоив норму, ребенок прежде всего начинает контролировать сверстника. Ему легче увидеть и оценить наличие нравственных качеств и выполнение норм сверстниками, чем самим собой. Постепенно, оценивая сверстника, сравнивая себя с ним, прислушиваясь к оценке своих поступков взрослыми и товарищами, ребенок подходит к реальной самооценке [24, с. 46].

У старших дошкольников все чаще наблюдается прагматическое поведение, когда моральный поступок связан с выгодой для себя, а бескорыстное, когда поведение не зависит от внешнего контроля, а его мотивация является нравственной самооценкой.

В возрасте 5–7 лет дошкольники переходят от стихийной нравственности к сознательной. В сфере развития нравственного поведения пример взрослого играет важнейшую роль. В.А. Сухомлинский подчеркивал: «Ребенок – это зеркало нравственной жизни родителей». Положительный пример родителей способствует тому, что ребенок легко и ненавязчиво учится жить в соответствии с нормами, принятыми в обществе [5, с. 30].

В дошкольном возрасте оценка взрослого имеет большое влияние на поведение детей, так как взрослый выступает эталоном, с которым ребенок сравнивает себя и свои действия. Оценивая поступки ребенка, взрослый с помощью положительной оценки фиксирует правильный способ поведения, а с помощью отрицательной – разрушает негативный способ.

А.А. Люблинская выделила определенные требования к оценке поступков детей взрослыми, они представлены в таблице 2 [14, с. 14].

Таблица 2

Требования к оценке поступков ребенка взрослыми по А.А. Люблинской

<i>Требование</i>	<i>Характеристика</i>
Объективность (тактичность)	Следует выделить сначала положительную сторону поступка, а об отрицательной сказать как бы в скользя, но так, чтобы ребенок понял, чем именно недоволен взрослый
Ориентированность	Оценка направлена на собственное поведение ребенка, а не на сравнение его с другими детьми
Дифференцированность	Нужно показать, что ребенок оценивается определенным образом. Ребенок в свою очередь будет стремиться повторить действие, чтобы снова заслужить положительную оценку
Систематичность	Поступок ребенка должен оцениваться систематично, а не от случая к случаю
Способ воздействия	Оценка поступка должна включать в себя сочетание вербальных и невербальных способов воздействия

С целью выявления уровня сформированности нравственных ориентаций у дошкольников 5–6 лет было проведено экспериментальное исследование. Его задачи.

1. Изучение понимания детьми старшего дошкольного возраста нравственных ценностей (щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость – лживость, внимание к людям – равнодушие);

2. Определить умение детей соотносить нормы с реальными жизненными ситуациями, разрешать проблемные ситуации на основе нравственных норм и давать элементарную нравственную оценку;

3. Выявить у детей умение отличать хорошие поступки от плохих, давать моральную оценку поступкам, демонстрировать эмоциональное отношение к нравственным нормам.

База исследования: МАДОУ г. Нижневартовска ДС №52 «Самолетик». В эксперименте приняли участие 20 детей шестого года жизни.

Методы диагностики:

1) методика «Закончи историю» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина;

2) модифицированный вариант «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой [22, с. 133].

В ходе проведения диагностики, были получены следующие результаты, представленные в таблицах 2, 3.

Таблица 3

Результаты диагностики «Закончи историю»

<i>№</i>	<i>ФИ</i>	<i>Название нравственной нормы</i>	<i>Оценка поведения детей</i>	<i>Мотивация оценки</i>	<i>Кол-во баллов</i>
1.	Роман В.	+	+	+	3
2.	Дарья Г.	-	+	+	2
3.	Исаметдин Д.	-	+	-	1
4.	Давид Э.	+	+	+	3
5.	Максим И.	-	+	+	2
6.	Анна К.	-	+	+	2
7.	Никита К.	-	+	-	1
8.	Варвара К.	+	+	+	3
9.	Мария К.	-	+	+	2
10.	Амир Л.	+	+	+	3
11.	Алисия М.	-	+	+	2
12.	Тея М.	+	+	+	3
13.	Нора М.	+	+	+	3
14.	Ксения Н.	-	+	-	1
15.	Илья Н.	-	+	+	2
16.	Тимур Н.	+	+	-	2
17.	Хадиджа С.	-	+	-	1
18.	Татьяна Т.	-	+	+	2
19.	Богдан Х.	-	+	+	2
20.	Сафия Ю.	-	+	-	1

Анализ результатов проведенной диагностики «Закончи историю», свидетельствует о том, что у большинства дошкольников – 9 детей (45%) уровень сформированности нравственных качеств находится на среднем уровне. Дети осознают такие ценностные ориентации, как добро, щедрость, трудолюбие, правдивость, оценивают поведение детей, называют нравственную норму, но не могут мотивировать свою оценку. У 6 детей (30%) уровень сформированности нравственных качеств находится на высоком уровне, дети понимают нравственные ценности, могут их отличить, соотносить с жизненными ситуациями. 5 детей (25%) показали низкий результат, дети не понимают нравственные ценности, не могут их отличить и отнести к реальным жизненным ситуациям.

Результаты диагностики «Закончи историю» представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Результаты диагностики «Закончи историю»

Таблица 4

Результаты диагностики «Сюжетные картинки»

№	ФИ	Оценка поступка (плохо/хорошо)	Моральная оценка	Эмоциональное отношение к нравственным нормам	Кол-во баллов
1.	Роман В.	+	+	+	3
2.	Дарья Г.	+	-	+	2
3.	Исаметдин Д.	+	-	-	1
4.	Давид З.	+	+	+	3
5.	Максим И.	+	-	+	2
6.	Анна К.	+	+	+	3
7.	Никита К.	+	-	+	2
8.	Варвара К.	+	+	+	3
9.	Мария К.	+	+	+	3
10.	Амир Л.	+	-	+	2
11.	Алисия М.	+	-	+	2
12.	Тея М.	+	+	+	3
13.	Нора М.	+	+	+	3
14.	Ксения Н.	+	+	+	3
15.	Илья Н.	+	-	+	2
16.	Тимур Н.	+	+	+	3
17.	Хадижа С.	-	-	+	1
18.	Татьяна Т.	+	-	+	2
19.	Богдан Х.	+	-	+	2
20.	Сафия Ю.	+	-	+	2

Анализ результатов проведенной диагностики «Сюжетные картинки», свидетельствует о том, что у 9 детей (45%) уровень сформированности нравственных качеств находится на высоком уровне. Дети смогли отличить хорошие поступки от плохих, дали моральную оценку, продемонстрировали

эмоциональное отношение к нравственным нормам. У 9 детей (45%) уровень сформированности нравственных качеств находится на среднем уровне, дети смогли отличить хорошие поступки от плохих, но не смогли дать моральную оценку. 2 ребенка (10%) показали низкий результат, дети не смогли отличить хорошие поступки от плохих, допустили ошибки при оценивании поступков детей.

Результаты диагностики «Сюжетные картинки» представлены на рисунке 3.

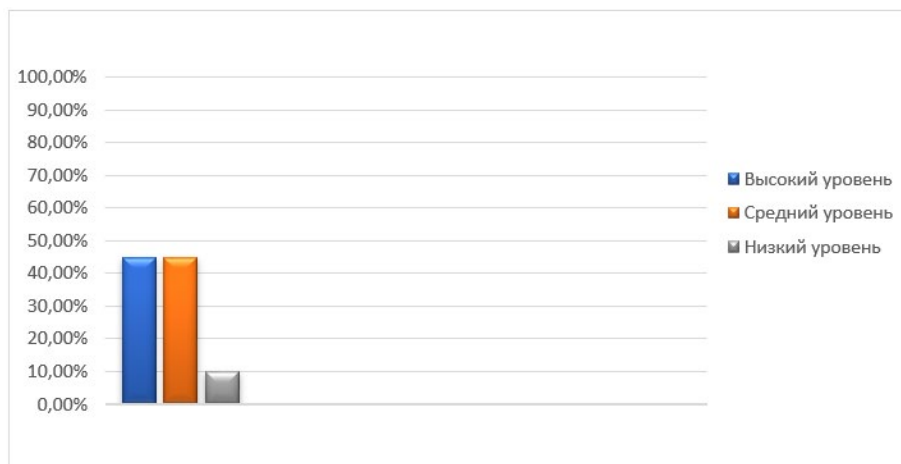


Рис. 3. Результаты диагностики «Сюжетные картинки»

Из приведенных результатов можно констатировать, что уровень сформированности нравственных ценностных ориентаций у 15 дошкольников находится на высоком и среднем уровне, однако у 5 дошкольников уровень сформированности находится на низком уровне.

Можно сделать вывод, о том, что нравственная ориентация личности, как её сложный выбор, является видом ценностной ориентации, характеризуется специфичными особенностями, свойствами и функциями. Нравственная ориентация, основываясь на абсолютных ценностях, есть система социальных установок, проявляющихся в структуре нравственного сознания, в поведении и деятельности человека. У детей дошкольного возраста складываются первые моральные суждения и оценки, первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы, возрастает действенность нравственных представлений, возникает сознательная нравственность, то есть поведение ребенка начинает опосредоваться нравственной нормой.

Список литературы

1. Daniel E. Development of intraindividual value structures in middle childhood: A multicultural and longitudinal investigation. / E. Daniel, A.K. Döring, J. Cieciuch // Journal of Personality published by Wiley Periodicals LLC. 2022. Vol. 91. Issue 2. Pp. 482–496. doi.org/10.1111/jopy.12742.
2. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М., 1995. – 328 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 2002. – 464 с.
4. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностные подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
5. Виноградова А.М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / А.М. Виноградова. – М.: Просвещение, 2009. – 95 с.
6. Гафорова Р.А. Изучение сформированности положительных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевых играх / Р.А. Гафорова, Г.Г. Зайдуллина // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО – Югры, НВГУ: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Ю.В. Безбородовой. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – С. 163–167. – EDN SHTDPR
7. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс; при участии К. Бердсолл; пер. с англ. – 2-е изд., полностью перераб. и доп. – М.: Издательство УРСС, 2005. – 632 с.
8. Зайдуллина Г.Г. Изучение сформированности игровых умений детей 4–5 лет / Г.Г. Зайдуллина, И.Р. Астахова // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО – Югры, НВГУ: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Ю.В. Безбородовой. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – С. 192–196. – EDN SHTAXR
9. Занков В.В. Организационная психология / В.В. Занков. – М.: «Флинта» МПСИ, 2002. – 647 с.
10. Комарова Т.С. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Т.С. Комарова. – М., 2016. – 118 с.
11. Космачева Н.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций у дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Космачева. – Коломна, 2009. – 21 с. EDN NKSGHF

12. Кякинен Э.И. Нравственные ориентации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук / Э.И. Кякинен. – СПб., 2003. – 225 с. EDN NMENIT
13. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1996. – №4. – С. 35–43.
14. Люблинская А.А. О моральных представлениях и моральных привычках / А.А. Люблинская // Дошкольное воспитание. – 1966. – №5. – С. 11–15.
15. Рассадина Т.А. Нравственные ориентации жителей российской провинции/ Т.А. Рассадина // Социол. исследования. – 2004. – №7. – С. 52–61. EDN OXAAOX
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 720 с. EDN QYEWNB
17. Рузская А.Г. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / А.Г. Рузская, Н.И. Ганошенко, С.Ю. Мещерякова [и др.]. – М., 2001. – 240 с.
18. Семенов А.А. Ценностно-нормативные и социально-установочные подходы к исследованию саморегуляции социального поведения личности / А.А. Семенов // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция / под общ. ред. В.А. Ядова. – 2-е изд., расш. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
19. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2003. – 160 с. EDN QXGVEJ
20. Тюстина Г.Г. Осуществление образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации в рамках реализации ФГОС ВО / Г.Г. Тюстин // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО – Югры, НВГУ: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. М.В. Худжина. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2015. – С. 193–196. EDN UFERNB
21. Тюстина Г.Г. Взаимосвязь типов родительской позиции и ценностно-ориентационной сферы детей старшего / дошкольного возраста / Г.Г. Тюстина, А.Н. Ежова, С.В. Коваленко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/23PSMN423.pdf>. – EDN ATYPTW
22. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 291 с.
23. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. – М., 1984. – 203 с.
24. Якобсон С.Г. Что, по мнению детей, «хорошо», а что «плохо»/ С.Г. Якобсон // Дошкольное воспитание. – 1988. – №1. – С. 46–49.

Хамдамова Венера Анваровна

канд. пед. наук, доцент, профессор-преподаватель
Кокандский государственный
педагогический институт им. Мукими
г. Коканд, Республика Узбекистан

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

***Аннотация:** в статье рассмотрена проблема реализации инклюзивного образования в современных условиях. Уделяется большое внимание развитию профессионально-педагогических компетенций, способствующих формированию системы социального партнерства, которая в свою очередь создает благоприятную среду для педагогов и детей. На примере учреждения «Соглом бола» рассмотрено поэтапное психолого-педагогическое сопровождение детей с различными отклонениями.*

***Ключевые слова:** личностное развитие, инклюзивное образование, диагностика, психолого-педагогическое сопровождение, воспитание.*

Современная система образования имеет некоторые противоречия, одним из которых является несоответствие теоретического курса реальной практике: деление детей на здоровых и детей с ограниченными возможностями здоровья, которых изолируют друг от друга и лишают возможности полноценного общения. Ухудшение физического и психологического здоровья подрастающего поколения ведет к увеличению количества детей, требующих особого воспитательного и образовательного подхода. Число таких детей сегодня составляет около 8% детской популяции [2].

Системой, удовлетворяющей потребности всех воспитанников, является инклюзивное образование, направленное на реализацию такой методологической программы, которая рассматривает каждого ребенка как индивида, имеющего собственные потребности и возможности. В результате инклюзивного обучения происходят изменения в учебно-воспитательной работе педагогов, в их личностных и профессиональных качествах [1].

Возникает вопрос: каким должен быть педагог для реализации подходов к образованию детей с ОВЗ?

С.И. Сабельникова выделяет следующие необходимые психолого-педагогические навыки: [6]:

- представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Именно поэтому для реализации инклюзивного образования необходим коммуникативный подход (М. Вебер) и развитие межсубъективного взаимодействия. Такой подход рассматривает субъекты общества как факторы, формирующие условия для развития инклюзивного сознания. При успешном функционировании подхода возникает система социального партнерства.

Социальное партнерство представляет совместную, социально значимую деятельность, механизм решения проблем личности ребенка с ограниченными возможностями в процессе инклюзивного образования посредством тесного взаимодействия специалистов различного профиля и представителей различных социальных институтов [4].

В системе дошкольного образования республики Узбекистан уделяется большое внимание психолого-педагогическому сопровождению, поскольку необходимо оказать раннюю комплексную психолого-медико-педагогическую помощь детям с трудностями в социальной адаптации и развитии.

Рассмотрим поэтапное комплексное сопровождение детей в дошкольных учреждениях Узбекистана на примере учреждения «Соглом бола».

1. Первый этап – *организационный*: взаимодействие педагогов детского сада и психолога центра социального обслуживания. На этом этапе, в процессе диагностики и метода наблюдения, выявляются дети «группы риска», которые имеют проблемы в развитии. Для психолого-педагогического сопровождения такого ребенка необходимо согласие родителей, поэтому с родителями предварительно проводится беседа.

2. *Диагностический этап*: индивидуальная диагностика, при которой выявляется тип отклонений ребенка, устанавливается степень его интеллектуального и психологического развития.

3. Консультативный этап предполагает взаимодействие Центра социального обслуживания и педагогов детского сада с родителями ребенка. Здесь рассматриваются способы разрешения найденных проблем, недостатки и достоинства альтернатив.

4. После принятия способов решения проблемы развития следует *деятельностный этап*, который направлен на активную работу всех субъектов комплексного сопровождения для выполнения рекомендаций психолога Центра социального обслуживания.

5. Заключительный этап – *аналитический* – предусматривает анализ результатов деятельности субъектов сопровождения. На этом этапе представитель Центра собирает обратную связь по проделанной работе от педагога и родителей ребенка, а также составляет рекомендационный лист по дальнейшей работе с ребенком.

Решая проблемы подготовки педагогов к работе с «особыми» детьми, развивая социальное партнерство, возможно поднять уровень инклюзивного образования и активно вводить его в стране. А значит, воспитывать разумное и сильное подрастающее поколение.

Список литературы

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83–92. EDN NIYXQF
2. Артюшенко Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения / Н.П. Артюшенко // Практический психолог и логопед в школе и ДООУ. – 2011. – №1. – С. 57–76.
3. Данилова Е.В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия / Е.В. Данилова // Социалитика – информационно-аналитический портал. – 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4065.shtml>
4. Колтакова Я.Г. Внутренний уровень социального партнерства в инклюзивной системе образования / Я.Г. Колтакова // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2018. – С. 9–12. EDN XSSTCP
5. Нарзулаев С.Б. Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы / С.Б. Нарзулаев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №4. – С. 242–248. EDN PENWKP
6. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – №1. – С. 42–54.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

***Аннотация:** в статье анализируется сущность и значение эмоционального интеллекта (ЭИ) в контексте становления и развития личности. Рассматриваются ключевые компоненты ЭИ, методы оценки и развития, а также эффективные стратегии формирования эмоциональной компетентности у детей. Особое внимание уделяется социокультурным факторам и взаимодействию семьи и образовательной среды в контексте развития ЭИ. В работе представлен обзор педагогических программ и научных исследований, направленных на развитие ЭИ у детей. В заключении выделяются перспективы дальнейших исследований и разработок в области психолого-педагогического сопровождения становления личности через развитие эмоционального интеллекта.*

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, становление личности, развитие, психолого-педагогическое сопровождение, методы развития, педагогические программы.*

В контексте развития современной психолого-педагогической науки, направленном на сопровождение становления и развития личности, особое внимание в формировании психологического благополучия и образовательного успеха детей уделяется роли эмоционального интеллекта (ЭИ). Исследования, проведенные в данной области, подчеркивают важность эмоционального интеллекта как неотъемлемого компонента развития личности в детском возрасте.

В работах психолога Дж. Майера, автора теории эмоционального интеллекта, выдвигается предположение о том, что способность эффективно распознавать и управлять эмоциями, как своими, так и окружающих, существенно влияет на интеллектуальные и социальные аспекты развития личности. Их работы предоставляют теоретическую базу для понимания, как эмоциональный интеллект влияет на процессы обучения, адаптации и формирования межличностных отношений [10].

Эмоциональный интеллект, по мнению А.И. Савенкова, играет важную роль в стремлении к жизненному успеху. Способность эффективно управлять своими эмоциями и воспринимать эмоции других людей представляет собой ключевой фактор для формирования успешных и гармоничных взаимоотношений в группе, что служит основой для эффективной социализации, формирования высокого социометрического статуса личности и профилактики девиантного поведения [9, с. 92].

Проблема формирования эмоционального интеллекта является актуальной на протяжении всего периода развития. По результатам отечественных и зарубежных психологических исследований, высокий уровень эмоционального интеллекта способствует развитию успешных качеств личности, начиная с раннего детства и до младших школьных классов [2]. При этом, согласно И.Н. Авериной, «в практическом аспекте, процесс становления и развития эмоционального интеллекта у школьников традиционно рассматривается главным образом представителями психологической науки, в то время как для школьных педагогов остро важен вопрос разработки концептуальных методов формирования эмоционального интеллекта на различных уровнях образования. Исследования подобного рода в отечественной педагогической литературе пока немногочисленны и, в целом, освещают лишь отдельные аспекты развития эмоционального интеллекта школьников, представляя проблему достаточно фрагментарно» [2, с. 141].

Таким образом, эмоциональный интеллект является ключевым фактором в становлении личности детей, и его понимание и развитие требуют глубокого анализа, основанного на научных исследованиях и применимого в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Эмоциональный интеллект, представляющий собой многомерное психологическое понятие, охватывает несколько ключевых компонентов, играющих существенную роль в становлении и развитии личности детей. Эти компоненты формируют основу эмоциональной компетентности и влияют на межличностные взаимодействия, управление эмоциями и адаптацию к окружающей среде.

Самосознание в контексте эмоционального интеллекта представляет собой способность индивида осознавать свои эмоции, анализировать их источники, а также осознавать влияние эмоций на принятие решений и поведение. Исследования Э.П. Комаровой подчеркивают важность самосознания как фактора, способствующего адаптации и эффективному функционированию индивида в социуме [8]. В свою очередь, такой компонент ЭИ как саморегуляция, представляет собой способность эффективно управлять своими эмоциями. Этот компонент включает в себя контроль всплесков гнева, стресса или беспокойства, а также способность оставаться спокойным в сложных ситуациях.

Исследования Е.А. Волгусновой подчеркивают важность развития саморегуляции как элемента социальной адаптации и успешного решения конфликтов [4].

Мотивация в рамках эмоционального интеллекта относится к способности устанавливать цели, находить вдохновение и удовлетворение в своей деятельности. Исследователями выделяются важность мотивации в формировании личности и подчеркивают, что развитие мотивационной сферы влияет на активность и целеустремленность индивида.

Социальное умение в контексте эмоционального интеллекта означает способность чувствовать и понимать эмоции других людей. Исследования Дж. Готтмана и Джоан Деклер выявляют влияние социального умения на качество межличностных отношений и подчеркивают, что способность эмпатии способствует успешному взаимодействию в социуме [5].

Следующим компонентом ЭИ является управление отношениями. В эмоциональном интеллекте оно связано с тем, как индивид устанавливает и поддерживает здоровые межличностные отношения. При исследовании данного аспекта особое внимание акцентируется на важности умения разрешать конфликты, строить сотрудничество и эффективно взаимодействовать с окружающими [6].

Таким образом, понимание и развитие данных компонентов эмоционального интеллекта становятся ключевыми задачами в психолого-педагогическом сопровождении детей, способствуя не только формированию эмоциональной компетентности, но и эффективной социальной адаптации.

Эффективная оценка и развитие эмоционального интеллекта у детей требует применения разнообразных методов, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка. В этом разделе рассматриваются современные методологии, используемые в психолого-педагогическом сопровождении, и приводятся примеры научных исследований, поддерживающих эффективность данных методов.

Использование опросников и анкет представляет собой распространенный метод оценки эмоционального интеллекта у детей. Например, методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова) направлена на выявление способности ребенка осознавать и различать свои и чужие эмоции [7]. Наблюдение за детьми в различных ситуациях – еще один метод, позволяющий оценить их реакции на эмоциональные стимулы. Психологи могут проводить наблюдение как в контролируемых условиях, так и в реальных жизненных ситуациях. Исследование В.А. Аверина демонстрирует, что наблюдение в различных контекстах позволяет выявить индивидуальные особенности реакций на эмоциональные стимулы [1, с. 62].

Игры и ролевые упражнения специально разработаны для развития и оценки эмоционального интеллекта у детей. Исследователи в данной области предлагают использование ролевых ситуаций, где дети решают конфликты, управляют своими эмоциями и развивают понимание эмоций других участников. Такие методы позволяют оценить не только эмоциональный интеллект, но и социальные навыки детей [1, с. 63].

Проведение бесед и интервью с детьми представляет собой метод, позволяющий лучше понять их способность анализировать и выражать свои эмоции. Здесь основное внимание акцентируется на необходимости индивидуальных бесед для выявления уровня самосознания и умения анализировать эмоциональные состояния.

Эти методы оценки, подкрепленные научными исследованиями, являются интегральной частью психолого-педагогического сопровождения и способствуют более глубокому пониманию и развитию эмоционального интеллекта у детей.

При рассмотрении ЭИ в контексте становления и развития личности важно уделить внимание рассмотрению педагогических программ и последние научных исследования в этой области. Эффективное внедрение педагогических программ, нацеленных на развитие эмоционального интеллекта у детей, требует основательного анализа научных исследований в данной области. Рассмотрим некоторые подходы к развитию ЭИ у детей, что согласуется с основными принципами психолого-педагогического сопровождения становления и развития личности.

Одной из таких педагогических программ, ориентированных на развитие ЭИ у детей, является программа «RULER» (Recognize, Understand, Label, Express, Regulate), разработанная в Университете Йель. Исследования авторов об эффективности данной программы подчеркивает, что ее использование способствует улучшению навыков распознавания, понимания, обозначения, выражения и регуляции эмоций у детей.

Программа «Promoting Alternative Thinking Strategies» (PATHS) М. Гринберга акцентирует внимание на развитии социальных и эмоциональных навыков у детей. Данная программа сосредоточена на развитии социальных и эмоциональных навыков у детей, помогая им развивать эмпатию, решение конфликтов и управление эмоциями.

Программа «Second Step» автора К.Э. Саттон фокусируется на развитии социальных и эмоциональных навыков у детей. Программа предоставляет инструменты для развития социальных и эмоциональных навыков у детей, включая навыки саморегуляции и эмпатии.

Обобщая результаты научных исследований, проведенных в области эмоционального интеллекта, можно выделить ключевые требования к педагогическим программам: эффективные программы

должны включать в себя комплексный подход к развитию эмоциональных компетенций, внедряться в образовательный процесс и быть адаптированными к индивидуальным потребностям детей.

Однако, несмотря на достигнутые результаты, сфера развития эмоционального интеллекта у детей требует дальнейших научных исследований. Существует необходимость более глубокого изучения влияния социокультурных особенностей на эффективность программ, а также необходимость разработки новых методов оценки и развития эмоционального интеллекта у детей в различных возрастных группах. Таким образом, педагогические программы, основанные на научных исследованиях, играют важную роль в эффективном развитии эмоционального интеллекта у детей. Они предоставляют ценные инструменты для психолого-педагогического сопровождения и обеспечивают более полное становление и развитие личности в образовательной среде.

В современном контексте образования и формирования личности эмоциональный интеллект занимает важное место, оказывая существенное воздействие на психологическое благополучие и успешное обучение детей. Высокий уровень эмоционального интеллекта важен для успешного социального взаимодействия и адаптации в обществе. Это особенно актуально в сфере образования, где эмоционально интеллигентные дети часто демонстрируют лучшие результаты в учебе и более эффективное взаимодействие в коллективе.

Однако, как было отмечено ранее, несмотря на значительные успехи в исследованиях эмоционального интеллекта, в сфере психолого-педагогического сопровождения становления и развития личности по-прежнему существует ряд перспективных направлений для дальнейших исследований. В связи с чем существует необходимость более глубокого изучения влияния индивидуальных особенностей на развитие эмоционального интеллекта у детей и разработку персонализированных подходов. Подчеркивается важность учета социокультурных особенностей в разработке программ и методов развития эмоционального интеллекта, так как культурные и социальные контексты оказывают значительное воздействие на формирование эмоциональных компетенций у детей, что в свою очередь подчеркивает необходимость адаптации педагогических практик к разнообразию культурных контекстов.

Таким образом, эмоциональный интеллект играет ключевую роль в становлении и развитии личности детей, влияя на их успешное обучение, социальное взаимодействие и адаптацию в обществе. Понимание механизмов формирования эмоционального интеллекта и разработка эффективных методов его развития становятся неотъемлемой частью современного психолого-педагогического сопровождения в образовании. Дальнейшие исследования в области эмоционального интеллекта и его роли в становлении и развитии личности предполагают углубленное изучение индивидуальных различий, социокультурных влияний, а также эффективности педагогических программ. Необходимо также акцентировать внимание на создании и апробации новых методик оценки и развития эмоционального интеллекта, адаптированных к современным реалиям образовательного процесса.

Список литературы

1. Аверин В.А. О взаимосвязи невербального и эмоционального интеллекта детей в возрасте от 8 до 11 лет / В.А. Аверин // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2011. – №42 (259). – С. 60–65. EDN ОКММОН
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие: монография / И.Н. Андреева. – Новополюк: Изд-во Полоцкого государственного университета, 2020. – 356 с. – EDN EALLCB
3. Багнетова Е.А. Эмоциональное состояние учащихся как фактор здоровья и успешного обучения / Е.А. Багнетова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2017. – №5 (50). – С. 86–89. EDN YSQWAP
4. Волгуснова Е.А. Исследование процесса формирования эмоционального интеллекта учащихся школы / Е.А. Волгуснова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №3 (146). – С. 192–199. EDN LZEESL
5. Готтман Дж. Эмоциональный интеллект ребенка: практическое руководство для родителей / Дж. Готтман, Джоан Деклер; пер. с англ. Г. Федотовой. – 7-е изд., перераб., исп. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 296 с.
6. Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте / Ю.В. Давыдова. – М., 2011. – 23 с.
7. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2014. – 288 с.
8. Комарова Э.П. Интеллектуально-эмоциональное становление поликультурной личности: проблемы интеграции / Э.П. Комарова // Вестник ВГУ. – 2017. – №4. – С. 133–137.
9. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А. И. Савенков. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 127 с. EDN VUPXBT
10. Mayer J.D. A field guide to emotional intelligence / J.P. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer // Emotional intelligence in everyday life. – Philadelphia, P.A.: Psychology Press, 2001. – p. 3–24.

Шаркова Мария Евгеньевна

студентка

Научный руководитель

Лещенко Светлана Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

***Аннотация:** в статье анализируются особенности семейного воспитания детей с детским церебральным параличом. Названы условия полноценного физического, психического, социального развития детей с ДЦП и представлены рекомендации их родителям.*

***Ключевые слова:** семейное воспитание, детский церебральный паралич, особенности семейного воспитания ребенка с ДЦП.*

Семейное воспитание детей с детским церебральным параличом представляет собой особую задачу, требующую специального подхода.

Ребенок, который появился на свет с детским церебральным параличом – это большая ответственность для родителей. А воспитание ребенка с ДЦП – это, прежде всего, тщательный уход за ним и особое поведение родственников. Родители и близкие должны быть готовы к тому, что воспитание такого ребенка требует большого терпения и любви. Не нужно стесняться обращаться к специалистам (врачам, психологам, педагогам) для получения советов и рекомендаций по воспитанию ребенка.

Очень важно создавать благоприятную атмосферу в семье, чтобы ребенок чувствовал себя любимым и нужным. В первую очередь специалисты проводят большую работу с родителями, которая в дальнейшем помогает решать социальные и психологические проблемы. Они обучают родителей воспитанию и правильному уходу за ребенком. В зависимости от того, какая степень нарушений у ребенка, его возраста и сохранности функций организма – родителям предоставляется медицинская и психологическая помощь.

Для ребенка должны быть созданы специальные условия для комфортного проживания, а также следует обеспечить его повышенным вниманием, заботой и поддержкой. Важно, чтоб тесный контакт сохранялся у ребенка с матерью. Это нужно, так как в дальнейшем ребенок будет лучше развит физически. Ребенок не должен все время соблюдать постельный режим, в распорядок дня обязательно нужно включать прогулки на свежем воздухе, развивающие игры, как для физического, так и для умственного развития. Регулярно нужно проводить с ребенком занятия, направленные на развитие его моторики, коммуникационных навыков и когнитивных способностей. Это может быть игровая терапия, физическая реабилитация и другие виды занятий [1].

При тяжелых формах ДЦП следует производить частые смены положения тела ребенка. Для укрепления мышц шеи и спины – ребенка часто кладут на живот, а при игровой деятельности – спина обязательно имеет опору. Часто используют гимнастический мяч – это нужно, чтоб у ребенка развивался вестибулярный аппарат. Для того, чтоб речь ребенка развивалась – необходимо как можно быстрее овладеть навыками ходьбы. А для развития словарного запаса и мелкой моторики рук, нужно учить ребенка не только называть предметы, но и брать их в руки, перекладывать из одной руки в другую, определять у предмета форму, вес, поверхность, перебирать его пальцами [3].

При формировании у ребенка каких-либо навыков, нужно учитывать его индивидуальные особенности. Например, при обучении ребенка личной гигиене, оно осуществляется в зависимости от двигательных возможностей ребенка, которые он получил в результате реабилитации или лечения по восстановлению нарушенного двигательного умения. Только после длительной практической деятельности можно доводить навык до автоматизации.

А прежде чем знакомить ребенка с творческими аспектами жизни, нужно проконсультироваться с врачом о двигательной активности верхних конечностей. Ведь ребенку, имеющему низкий уровень графических возможностей, будет сложно освоить рисование и лепку. В таком случае, зачастую используют трафареты, так как это позволит правильно развивать движения рук и пальцев, и значительно улучшит навык рисования ребенка.

При произвольных движениях у таких детей нередко присутствуют синкенезии – непроизвольные двигательные акты. В таких случаях ребенок не может держать в руке карандаш или кисть, и тогда ребенку предлагается оформлять свою работу при помощи пальцев и краски. Очень важно относиться

к творческим работам детей бережно и с трепетом. Можно оформить уголок таких работ, чтоб ребенок мог наблюдать, как его навыки рисования улучшаются с каждым днем.

Очень часто родители используют нетрадиционные методы развития способностей у такого ребенка, это может быть: дельфинотерапия, клоунотерапия, арт-терапия. При реабилитации ребенка чаще всего используют дельфинотерапию. Доказано, что при контакте животного с ребенком, который болен ДЦП, активизируются все центры головного мозга. Данная терапия помогает не только снять болевые ощущения и дискомфорт, но и создать взаимосвязь между животным и ребенком. Это дает возможность ощутить что-то новое и яркое, почувствовать себя совершенно в иной обстановке, отпустить сложившееся положение и просто расслабиться. Так же эти занятия снимают нагрузку с суставов, способствуют тренировке всех групп мышц, восстанавливают двигательную активность и улучшают кровообращение.

Важно заинтересовать ребенка еще и музыкальными занятиями, так как ребенком легче будут освоены занятия по логоритмике, что благоприятно скажется на здоровье. Такие занятия помогают укрепить костно-мышечную систему, исправляют речевые нарушения ребенка (звукосвязное произношение, просодика, речевое дыхание), развивают память и внимание, увеличивают словарный запас, формируют навыки ориентирования в пространстве, помогают выявить творческие способности ребенка.

В домашней обстановке нужно ежедневно продолжать закрепление упражнений, для достижения максимального эффекта от занятий.

Особенную роль играет социальная адаптация детей и их родителей. Чтобы ребенок смог в дальнейшем быть самостоятельным – нельзя ограждать его от окружающей среды. Естественно, ребенку нужно оказывать помощь, как психологическую, так и физическую. Но здесь важно не переусердствовать, иначе ребенок перестанет проявлять желание делать что-то самостоятельно [2].

Ребенку нужно показывать, как родственники ведут свою повседневную жизнь. Мама должна показать и, обязательно, проговорить поэтапно, как она готовит обед (моет овощи, чистит их, режет, придает термической обработке), занимается стиркой белья (переносит белье из корзины в стиральную машину, добавляет порошок и кондиционер, запускает стиральную машину), моет посуду, убирает в доме и т. д. Это очень важно для формирования и развития речи ребенка, у него начинают складываться представления о различных предметах бытовой утвари и об их назначении. Если ребенка заинтересовать домашними делами и предложить ему выполнять что-то совместными усилиями, то это благоприятно скажется на его умственном развитии. Так же, это поможет пополнить словарный запас, и повысит уровень развития мелкой моторики рук. Если ребенок отказывается осваивать азы работы по дому, то можно заинтересовать его этим в игровой форме, используя фантазию.

Важный аспект жизни ребенка с ДЦП – это наблюдение за окружающим миром. Очень важно показать ребенку сколько в мире есть всего интересного, чего он еще не знает. Узнавая от взрослых названия предметов и живых существ, пусть даже на картинках – это поможет расширить кругозор, увеличить знания о мире, повысить уровень словарного запаса. А при прогулке на свежем воздухе, стоит заинтересовывать ребенка окружающими явлениями. Все, что встречается вам на пути – пояснять ребенку, обсуждать с ним вместе, спрашивать его мнение о происходящем, затем дать потрогать на ощупь, чтоб ребенок смог оценить, а в дальнейшем, дифференцировать размер, форму и объем предметов.

Необходимо также содействовать созданию благоприятной обстановки для социального взаимодействия такого ребенка с окружающими, чтобы у него была возможность развиваться и расти как личности. Важно обеспечить ребенку доступ к образованию, медицинской помощи и различным ресурсам, которые помогут ему полноценно участвовать в жизни общества.

Ключевые аспекты, которые стоит учитывать при воспитании детей с ДЦП:

Нужно учитывать, что каждый ребенок с ДЦП уникален, поэтому важно разрабатывать индивидуальные подходы к его воспитанию и развитию, учитывая его потребности и способности.

Очень важно, чтобы вся семья была вовлечена в воспитание и заботу о ребенке. Обсуждать трудности и радости, делиться опытом и поддерживать друг друга.

Необходимо обеспечить ребенку доступ к регулярным сеансам физической, речевой и других видов реабилитации, которые помогут улучшить его физические способности и качество жизни.

Регулярно обращаться за помощью к терапевтам, неврологам, педагогам и другим специалистам, для получения рекомендаций и поддержки в воспитании ребенка.

Эти аспекты помогут сделать воспитание детей с детским церебральным параличом в семье более эффективным и гармоничным.

Список литературы

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1999. – 444 с. EDN RGVJQC
2. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: Эксмо, 1999. – 352 с.
3. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 193 с.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Баранова Галина Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования Тульской области»

г. Тула, Тульская область

Васильева Наталья Владимировна

заведующая

МКДОУ «Д/С №9 КВ»

г. Ефремов, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Аннотация: в статье представлен комплекс специальных условий по организации образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном учреждении компенсирующего вида. Даны методические рекомендации по организации образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного учреждения компенсирующего вида.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательная деятельность детей с ОВЗ.

Дошкольное учреждение – это место, где ребенок с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) получает эмоционально-практическое взаимодействие со сверстниками и со взрослыми во всех сферах жизни. Возможность получения такого социального опыта расширяется при условии создания в логопедической группе безбарьерной среды, позволяющей включать детей в различные виды деятельности (познавательную, творческую, игровую и другие).

Окружающая ребенка среда должна быть безопасной, способствовать укреплению его здоровья, созданию комфортных условий для образования ребенка с ОВЗ на основе личностно-ориентированного подхода. Первоочередная задача образовательной среды ДОО компенсирующего вида – обеспечение ребенку с ОВЗ психологического здоровья, развитие его индивидуально-личностных качеств, формирование знаний, умений и навыков как средства полноценного личностного развития. Благоприятный психологический микроклимат в группе – одно из специальных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ. Данная атмосфера складывается из отношений каждого педагога к детям, взаимоотношений педагогов группы, самого ребенка со сверстниками [4].

Для детей оптимально комфортным является доброжелательный и эмоционально положительный тон воспитателя, учителя-логопеда и других специалистов учреждения. Такой стиль поведения педагогов сводит к минимуму порицание детей, но доброжелательность педагогов не стоит путать со вседозволенностью. В общении с воспитанниками очень важно добиться правильного сочетания требовательности и тонкого понимания ребенка. Немаловажны и личностные качества педагогов. Так как дошкольники с ОВЗ всегда ориентированы на взрослого, находящегося рядом, и подражают ему в словах, манерах, оценках, чувствах, поступках. В условиях ДОО компенсирующего вида образцом подражания особенно становится речь педагогов. Она должна быть грамотной, четкой, логически правильной.

Дошкольники отличаются друг от друга по темпам роста, мышления, развития, речевых и социальных навыков. Дети с ОВЗ ранимы, обидчивы, эмоционально неустойчивы. Педагогам необходимо правильно оценить состояние ребенка, его поступки, их причины, а также уметь сопереживать ребенку, добиваться его взаимопонимания и гибко сочетать снисходительное отношение с требовательностью. Бережный, вдумчивый, индивидуальный подход к каждому ребенку, особенно, проблемному, будет способствовать преодолению речевых нарушений;

б) использование специальных образовательных программ;

Основной формой освоения программного материала детьми с ОВЗ являются занятия, проведение которых соответствует требованиям СанПиН, учебному плану, составляемому на основе программ. Содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, их интеграцию в ДОО и

освоение программы отражено в тематическом планировании специалистов. На его основе составляются перспективные планы коррекционной работы. Система комплексного ПМП-сопровождения детей с ОВЗ в условиях образовательного процесса ДОО представляет собой логопедическое и дефектологическое воздействие, психологическое воздействие, музыкальное развитие, коррекционно-воспитательное взаимодействие. Все они предполагают ПМПК обследование детей с целью выявления особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития детей, планирование коррекционных мероприятий. Учитель-логопед и учитель-дефектолог самостоятельно выбирают образовательные программы, опираясь на рекомендации, данные научными работниками НИИ Дефектологии и логопедии, ИПК и ППРО ТО;

в) использование специальных методов обучения и воспитания, методических пособий и дидактических материалов, ТСО.

В коррекционной работе используют следующие основные методы логопедического воздействия:

- практические: подражательно-исполнительские, конструктивные, творческие упражнения;
- игровые;
- моделирование;
- наглядные методы: наблюдение, рассматривание рисунков, картин, макетов, просмотр видеofilmов, прослушивание записей, показ образца;
- словесные (вербальные): рассказ, пересказ, беседа (предварительная, итоговая, обобщающая), чтение.

Коррекционная работа с детьми с ОВЗ в группе компенсирующей направленности требует оснащения многочисленными специальными методическими пособиями и дидактическими материалами, техническими средствами обучения коллективного и индивидуального пользования [3].

Это натуральные предметы и муляжи, предметы-заместители и модели, картинки, схемы, карточки с заданиями, экран для просмотра видеоматериалов, экран или ширма, выполняющая маскирующую функцию, логопедический инструментарий (постановочные и массажные зонды, приспособления для миогимнастики).

Традиционным местом размещения наглядности является настенная доска. Наборное полотно представляет собой основу с прозрачными карманами или крепежными полосками для картинок, табличек, рисунков и другой информации, выставляемой для демонстрации. Многофункциональным демонстрационным приспособлением является фланелеграф. Соответственно размерам фланелеграфа изготовлены плоские картонные фигурки персонажей, легко удерживаемые на фланелеграфе и снимаемые с него, что помогает разыгрывать ход повествования на глазах у детей. В учебной зоне группы располагается нетрадиционное демонстрационное приспособление – коврограф, напоминающий фланелеграф и использующийся по тому же принципу. При необходимости продемонстрировать небольшие объемные предметы используется экран с липучками.

Пособия для развития мелкой моторики, ручного праксиса и тактильной чувствительности: пальчиковые бассейны, емкости для криотерапии, емкости для контрастотерапии, набор разноцветных прищепок, набор предметов для работы с текстом, набор наждачной бумаги, приспособления для самомассажа и игр с мелкими предметами, волчки, бирюльки, бильбоке, пуговицы, бусы, шнурки, шнуровки, листы бумаги для бумажной пластики, мозаика, паззлы, тактильная книжка, счетные палочки, конструкторы, «Волшебный кубик», набор строительных материалов, альбомы и тетради для штриховки, раскрашивания и обведения фигур по контуру, наборы для детского рукоделия, бутылочки и баночки с крышками, пирамидки [8].

Пособия для развития дыхания: конфетты, кораблики, бумажные бабочки, птички, самолеттики, шарики для пинг-понга, ватные шарики, прозрачные пластмассовые стаканчики с трубочками для коктейлей, «Мыльные пузырьки», стеклянные флаконы различного размера, губная гармошка, бумажные цветы, султанчики, воздушные шары, надувные игрушки, вертушки.

Дидактические пособия и игры, основанные на методике моделирования.

Пособия для развития фонематического восприятия, анализа и синтеза, коррекции звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи, просодических компонентов речи.

Пособия для развития пространственной ориентировки, зрительного восприятия, развития сенсорных способностей, мыслительных процессов, формирования временных представлений.

Задания на группировку и классификацию предметов, формирование обобщающих понятий.

Качественный текстовый и иллюстративный материал: стихи, сказки, заклички, приговорки, кричалки, прибаутки, перевертыши, потешки, считалки, дразнилки, пословицы и поговорки, азбуки в стихах [3].

Пособия и оборудование для развития общей двигательной активности: «Дорожки здоровья», «сухой» бассейн, мягкие модули, спортивный комплекс «Юниор», ребристые доски, массажеры для стоп, «Диски здоровья», мячи-фитболы, тренажер для развития координации движений, атрибуты для игр разной подвижности;

г) проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

Коррекция речевого нарушения у детей с ОВЗ, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе обуславливают необходимость овладения теми же видами деятельности, которые предусмотрены для нормально развивающихся сверстников. В связи с этим предусмотрено проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий двух видов:

- коррекционно-развивающие;
- общеобразовательные.

Учитель-логопед проводит следующие виды групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий:

- занятия по формированию звуковой стороны речи (индивидуальные, подгрупповые, фронтальные);
- занятия по развитию речи (подгрупповые);
- занятия по обучению грамоте (подгрупповые).

Фронтальные (подгрупповые) логопедические занятия позволяют эффективно решать те задачи развития речи и коррекции ее недостатков, которые являются приоритетными для всех или большинства воспитанников группы. Данный вид занятий формирует у них умение войти в общий темп работы, следовать общим инструкциям, ориентироваться на лучшие образцы речи[5].

В основе планирования занятий с детьми с ОНР лежат тематический и концентрический принципы.

Тематический принцип организации познавательного и речевого материала занятия предполагает его фокусировку на какой – либо теме из окружающего ребенка предметного мира. Это позволяет обеспечить тесную взаимосвязь в работе всего педагогического коллектива группы. Изучение темы параллельно изучается на разных по видам деятельности занятиях: при ознакомлении с окружающим, развитии речи, на занятиях по рисованию, лепке, аппликации, в играх.

Подбор и расположение тем определяются следующими условиями: сезонностью, социальной значимостью, нейтральным характером. Один из важнейших факторов реализации тематического принципа – концентрированное изучение темы, благодаря чему обеспечивается многократное повторение одного и того же речевого содержания за короткий промежуток времени. Многократность повторения очень важна как для восприятия речи детьми (пассив), так и для ее активизации.

В соответствии с *концентрическим принципом* программное содержание в рамках одних и тех же тем год от года углубляется и расширяется.

При планировании и проведении фронтальных подгрупповых логопедических занятий:

- определяются тема и цели занятия;
- выделяется предметный и глагольный словарь, словарь признаков, которые дети должны усвоить в активной речи;
- отбирается лексический материал с учетом темы и цели занятия, этапа коррекционного обучения, индивидуального подхода к речевым и психическим возможностям детей, при этом допускается ненормативное фонетическое оформление части речевого материала;
- обеспечивается постепенное усложнение речевых и речемыслительных заданий;
- при отборе программного материала учитывается зона ближайшего развития дошкольников, потенциальные возможности для развития мыслительной деятельности;
- включается в занятия регулярное повторение усвоенного речевого материала.

Оптимизация содержания занятий обеспечивается их интегрированным характером, когда параллельно реализуются и органично дополняют друг друга разные линии работы по коррекции тех или иных компонентов речевой системы дошкольников, а также дефицитарно развитых психических и психофизиологических функций.

Опора на игру как ведущий вид деятельности дошкольников и обязательное включение разных видов игр в логопедические занятия обеспечивают выраженный позитивный эффект как в преодолении речевых нарушений, так и в развитии познавательных психических процессов.

Занятия в подвижных микрогруппах предоставляют учителю-логопеду возможность варьировать их цели и содержание в зависимости от задач коррекционной работы, речевых и индивидуально-типологических особенностей воспитанников [8].

В начале года, когда большее количество времени отводится на постановку звуков, как правило объединяют детей, имеющих более или менее однородные дефекты произношения звуков. Позднее, когда акцент перемещается на закрепление поставленных звуков, возрастает возможность включать упражнения, направленные на расширение словаря и овладение грамматически правильной речью, целесообразно перегруппировать детей с учетом всего объема речевой работы. Данный подход помогает дифференцированно работать с детьми, недостатки которых выражены в основном в звуковой стороне речи.

Индивидуальные занятия составляют существенную часть рабочего времени логопеда в течение каждого дня. Они позволяют осуществлять коррекцию речевых и иных недостатков психофизического развития, глубоко индивидуальных для каждого воспитанника.

Роль таких занятий особенно велика в работе с детьми младшего и среднего дошкольного возраста, особенности которого мешают установить продуктивные контакты со взрослым, а тем более со сверстниками. Тем не менее постепенный отход от индивидуальных занятий к занятиям в малых подгруппах в течение учебного года позволяет оптимизировать временные затраты и перейти к формированию некоторых навыков совместной продуктивной и речевой деятельности детей.

К индивидуальным логопедическим занятиям предъявляются определенные требования. При их подготовке и проведении логопед должен:

- сформулировать тему и цели занятия;
- продумать этапы занятия, их связь друг с другом;
- запланировать постепенное усложнение речевого материала занятия;
- осуществлять дифференциальный подход к каждому ребенку с учетом структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей;
- формулировать инструкции кратко и четко;
- использовать разнообразный и красочный наглядный материал;
- уметь создавать положительный эмоциональный фон занятия.

Определяя содержание индивидуального логопедического занятия, подбирая речевой и практический материал, логопед должен стремиться к тому, чтобы сделать занятие не только интересным, но и максимально продуктивным, с высокой речевой активностью ребенка.

Педагог-психолог проводит групповые и индивидуальные занятия по игротерапии, развитию внимания, памяти, мышления, личности и формированию навыков общения.

Музыкальный руководитель проводит групповые и индивидуальные логоритмические (музыкально-ритмические) занятия.

Воспитатель проводит общеобразовательные занятия и индивидуальную коррекционно-развивающую работу по заданию специалистов. Воспитатель проводит следующие виды общеобразовательных занятий:

- ознакомление с окружающим и развитие речи;
- формирование элементарных математических представлений;
- рисование, лепка, аппликация, конструирование.

Индивидуальная коррекционная работа проводится в первой половине дня до завтрака и во второй половине дня после дневного сна по заданиям специалистов.

Список литературы

1. Алексеева О.С. Различаем звуки и буквы. Картотека заданий логопеда. 1–4 класс / О.С. Алексеева. – М.: КАРО, 2021. – 124 с.
2. Баряева Л.Б. Логопедическая диагностика и методические рекомендации по обучению вербальной и невербальной речи / Л.Б. Баряева, Д.Л. Лейзерова. – СПб.: Литера, 2022. – 64 с.
3. Дианова О.Н. Логопедия. Методика и технологии развития речи дошкольников: учебник / О.Н. Дианова, Ж.В. Антипова, Н.В. Микляева. – М.: Инфра-М, 2023. – 313 с.
4. Китик Е.Е. Основы логопедии: учебное пособие / Е.Е. Китик. – М.: Флинта, 2023. – 196 с.
5. Коноваленко В.В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН. 2-й период / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном-Пресс, 2022. – 120 с.
6. Крупенчук О.И. План работы логопеда на учебный год. Старшая группа детского сада / О.И. Крупенчук. – СПб.: Литера, 2023. – 80 с.
7. Уварова Т.Б. Логопедические технологии диагностики речевых нарушений у дошкольников: учебное пособие / Т.Б. Уварова, В.Е. Агаева. – М.: Инфра-М, 2022. – 219 с.
8. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Юрайт, 2023. – 248 с. EDN MECONL

Баранова Галина Анатольевна

канд. пед. наук, доцент
ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования Тульской области»
г. Тула, Тульская область

Конякина Светлана Викторовна

заместитель заведующего
МКДОУ «Д/С КВ №19»
г. Узловая, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

***Аннотация:** в статье освещен вопрос гражданско-патриотического воспитания дошкольников в кадетской группе, которое направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности. Представлен опыт работы дошкольной образовательной организации по реализации проекта «Юные кадеты – будущее России». Приводятся примеры работы с дошкольниками, раскрываются основные формы и методы при реализации данного проекта.*

***Ключевые слова:** нравственно-патриотическое воспитание, кадетская группа, кадет, юный патриот, гражданственность, гражданин, патриотизм, устав, кодекс чести, уроки мужества.*

Исторически сложилось так, что любовь к Родине, патриотизм во все времена в Российском государстве были чертой национального характера. Но в силу последних перемен все более заметной стала утрата нашим обществом традиционного российского патриотического сознания. Известно, что первые чувства гражданственности и патриотизма появляются у детей в дошкольном возрасте. Ребятам уже доступно чувство любви к своей семье, родному городу, к родной природе. А это и есть начало патриотизма, который рождается в познании, а формируется в процессе целенаправленного воспитания. Сейчас как никогда важно возрождение богатых традиций, духовно – нравственного, патриотического воспитания дошкольников [2].

МКДОУ детский сад комбинированного вида №19 – особенный в городе Узловая и даже в области. С 1 сентября 2016 года в дошкольном учреждении открыта кадетская группа. Её посещают и мальчишки, и девочки. Принимаются ребята в старшую группу в возрасте пяти лет и находятся здесь два года. Кадетская группа имеет название – «Надежда России», девиз – «Мы – дети России, надежда страны, всегда и во всем мы ей будем верны».

Коллективом педагогов дошкольного учреждения был создан проект «Юные кадеты – будущее России». Стоит отметить, что большинство методических материалов по организации деятельности и осуществлению образовательного процесса в кадетской группе – авторские разработки педагогов дошкольного учреждения.

Основная цель работы с кадетами – создание первоначального базиса для подготовки юного гражданина к служению Отечеству на гражданском и военном поприще. Задачи:

- подготовить дошкольников к сознательному стремлению стать настоящим кадетом;
- ориентировать воспитанников на выбор военной специальности, на поступление в кадетский класс лица;
- формировать личность юного кадета через усвоение этических и нравственных норм, развитие определенного уровня эрудиции, активизации интереса к истории Отечества.

Поставленные задачи решаются во всех видах детской деятельности: на занятиях, в играх, в труде, в быту, в проведенных различных мероприятиях – так как воспитывают в ребенке не только патриотические чувства, но и формируют его взаимоотношения с взрослыми и сверстниками.

Для группы «Надежда России» разработаны и утверждены положение о кадетской группе, устав, в котором прописаны права и обязанности воспитанников, педагогов и родителей. Кадеты неукоснительно соблюдают кодекс чести, в котором прописаны основные требования поведения: уважать честь и достоинство других воспитанников дошкольного учреждения и педагогов, соблюдать внутренний порядок, установленный в группе, быть вежливым, выдержанным, вести себя скромно и с достоинством и др.

У юных патриотов есть форма, утвержденная уставом группы: китель, юбка, либо брюки с красными лампасами, берет, черные туфли, ремень поясной белого цвета. Типовыми знаками отличия кадетов являются: погоны с полями красного цвета с золотистыми пуговицами и буквой «К», кокарда,

бляха на ремне с гербом России, шеврон, аксельбант. Значок «Кадет Узловой» вручается воспитанникам во время торжественного посвящения в кадеты.

Форма очень нравится ребятам и отличает их от других детей. Юный воспитанник обязан уважительно относиться к своей одежде, беречь ее.

В процессе обучения и воспитания у дошкольников закладывается основа для формирования новой модели поведения – гражданина своей страны, патриота малой Родины. С целью эффективной организации образовательной деятельности, в кадетской группе разработаны и успешно реализуются:

- перспективно-тематический план «Общество и культура», включающий в образовательную деятельность работу с детьми вне занятий, итоговые мероприятия по всем дисциплинам;
- перспективно-тематический план по ознакомлению дошкольников с родным краем;
- тематический план «Уроки мужества»,
- тематический план «Основы технических знаний»,
- план проведения значимых мероприятий в кадетской группе на 2023–2024 учебный год;
- план совместной деятельности с МБОУ «Лицеом имени Ивана Ивановича Федунца»;
- перспективный план физкультурно- оздоровительной работы в кадетской группе;
- перспективный план работы с родителями.

Образовательная деятельность в кадетской группе имеет приоритетное инженерно-техническое направление, в рамках которого в учебном плане определено занятие «основы технических знаний», где развиваются конструктивные, исследовательские и творческие способности детей. В целях патриотического воспитания проводятся «уроки мужества», где ребята знакомятся с уставом кадетской группы, с историей своего города, с государственной символикой, с понятиями – воин, оружие, военная техника, военный этикет, изучают рода войск, особенности опасных профессий (МЧС, полицейский, пожарный), знакомятся в доступной дошкольнику форме с историей Российской армии.

Юные кадеты проходят курс усиленной физической подготовки, где каждое занятие по традиции начинается с марша и выполнения определенных команд.

Помимо физкультурных занятий дети посещают дополнительно спортивный зал во вторую половину дня, где с ними проводятся подвижные игры. Кадет должен освоить основы этикета, поэтому на музыкальных занятиях – обязательное разучивание парных классических танцев – вальс, мазурка, менуэт.

Интересен распорядок дня юных кадетов: утреннее построение с докладом педагогу о готовности группы, поднятие флага под гимн России.

Ребята охотно выполняют наряд по столовой, по группе. На позитиве проходит утренняя армейская зарядка. На вечернем построении педагог подводит итог дня: отмечает отличившихся ребят, которым предоставляется возможность в качестве поощрения опустить российский флаг.

В группе созданы все условия для воспитания и развития юных защитников Отечества. В оформлении помещений и в содержании предметно-развивающей среды – строгость и сдержанность, везде прослеживается военная тематика. В раздевальной комнате вывешены портреты великих русских полководцев. И даже выставка творческих работ детей оформлена в армейском стиле. В группе размещен уголок для торжественных сборов с эмблемой кадетской группы и флагштоком. Здесь же находятся Устав и Кодекс чести кадетской группы, Книга для почетных гостей. Развернут военный штаб, госпиталь, оформлен патриотический уголок государственной символики. Регулярно организуются тематические выставки, знакомящие воспитанников с историей армии, с различными родами войск. В группе оборудован оригинальный физкультурный уголок в виде военного крейсера. Здесь юные защитники могут реализовать свою двигательную активность.

За время существования группы сформировались значимые традиции: посвящение в кадеты, которое проходит в День Воинской славы на площади города, проведение кадетского бала, военно-спортивной игры «Зарница», участие в Вахте Памяти, в Параде юнармейцев на 9 Мая.

В группе «Надежда России» продуктивно проведены праздничные мероприятия: Мы дружной единой сильны», «Мы разные, но мы вместе», приуроченные ко Дню народного единства; «Большая Победа маленького города»- к освобождению города Узловая от немецко-фашистских захватчиков во время ВОВ, «Живет Победа в поколениях», «Семь футов под килем» в честь дня ВМФ, День Конституции, День Российского флага и другие.

Проходят встречи юных патриотов с людьми военных профессий. Во время беседы с капитаном 1 ранга Северного флота Гаджиево-Мызниковым И.Р – ребята рассказали о себе и узнали много интересного о службе на военно-морском флоте. Состоялась встреча воспитанников с писательницей Мазиной Н.В., автором книги «Памятники военной истории» г. Узловая и Узловский район. Надежда Валериановна рассказала детям о героях города Узловая во время ВОВ и о памятниках, которые были возведены в честь этих людей. Кадеты выступили в лицее на открытии военно-патриотического форума «Во славу Отечества», куда были приглашены.

Первый кадетский бал состоялся в марте 2017 года и произвел огромное впечатление и на детей, и на родителей, и на всех гостей, которые присутствовали на данном мероприятии. Следуя вновь

созданным традициям, планируется проведение выпускного в виде кадетского бала (рис. 3 «Кадетский бал»).

Была организована поездка в Тульский музей Оружия, где во время интерактивной экскурсии ребята узнали об истории создания оружия, смогли поддержать в руках макеты различных видов стрелкового оружия, познакомиться с техническими особенностями строения огнестрельного оружия, сфотографироваться в «электронном» костюме воинов. Такая поездка оставила массу положительных эмоций и впечатлений. Ребята смогли не просто посмотреть, но и прикоснуться к частичке военной истории.

Совместно с кадетами МДОУ центра развития ребенка №21 были проведены зимняя спортивная игра «Олимпийское будущее России» и военно-спортивная игра «Зарница».

В кадетской группе налаживается социальное партнерство. В ближайшем будущем совместно с сотрудниками МУК Парк культуры и отдыха будет организована летняя военно-спортивная игра «Вихрь» при содействии военно-спортивного клуба «Гвардеец». Кадеты – постоянные посетители выставок и участники интерактивных игр в Узловском художественно-краеведческом музее.

Наши воспитанники поступают в кадетский класс профильного направления МБОУ лицей им И.И. Федунца, где будет на высоком уровне осуществлена преемственность в воспитании кадетов. Возможно, уже через несколько лет воспитанники порадуют нас поступлением в кадетские корпуса или Суворовское училище.

Воспитание дошкольников патриотами невозможно без тесного сотрудничества с семьей. Родители кадетов – самые активные помощники администрации детского сада в решении поставленных задач. Они поддерживают нас во всех начинаниях. Как известно, только при взаимодействии педагогов дошкольного учреждения и родителей можно достичь положительных результатов в воспитании детей.

Благодаря систематической, целенаправленной работе дошкольники приобщаются к тому, чтобы стать людьми ответственными, с активной жизненной позицией, чувствующими причастность к родному краю, его истории, традициям, уважающими Отечество, достижения своего народа, любящими свою семью, готовыми к выполнению своих гражданских обязанностей, готовыми после выпуска из детского сада продолжить путь кадета.

За время существования группы дети стали более организованными, дисциплинированными, ответственными, с гордостью называют себя «кадетами». Знают устав своей группы, гимн России, с удовольствием принимают участие во всех запланированных мероприятиях. Они выражают желание быть верными России, гордиться ее прошлым, уважать обычаи и традиции всех народов, населяющих землю великой родины.

Кадет – добрый, сильный, дисциплинированный маленький человек, и во взрослой жизни он непременно станет героем, таким, на которого смотрят с восхищением и хотят быть похожими. Такими видят себя наши воспитанники.

Список литературы

1. Бацкалева В.В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие / В.В. Бацкалева, И.В. Забегайлова; под ред. С.Ю. Дивногорцевой. – М.: Юрайт, 2023. – 192 с.
2. Зеленова Н.Г. Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников / Н.Г. Зеленова, Л.Е. Осипова. – М.: Скрипторий, 2021. – 96 с.
3. Кадетское образование: опыт, проблемы, пути решения. – Казань, 2014. – 260 с.

Барикова Наталья Степановна

учитель-логопед

ГБОУ г. Москвы «Школа № 2070

им. Героя Советского Союза Г.А. Вартаняна»

г. Москва

К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье обозначена необходимость комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения часто болеющих детей дошкольного возраста с ТНР; выявлены и раскрыты организационно-педагогические условия эффективной реализации адаптированной образовательной программы для данной категории детей.

Ключевые слова: часто болеющие дети, дошкольный возраст, тяжелые нарушения речи, инклюзия, организационно-педагогические условия.

В современном образовании все более явно прослеживается тенденция к инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в группу норматипичных сверстников. К детям с ограниченными возможностями здоровья относят не только тех, кто имеет статус инвалидности, но и детей со

сниженной резистентностью организма, то есть часто болеющих детей (ЧБД). Исследования М.М. Безруких, С.П. Ефимовой, Н.И. Быковой, Л.А. Кожевниковой, А.Г. Румянцева, В.Н. Касаткина и др. подтверждают, что более 82% дошкольников относятся ко второй группе здоровья и имеют статус ЧБД [4, с. 73].

ЧБД – это термин, обозначающий группу детей, характеризующуюся более высоким, чем их сверстники, уровнем заболеваемости острыми респираторными инфекциями. При этом к ЧБД относят детей, у которых частые ОРЗ возникают в силу эпидемиологических причин из-за транзиторных, корригируемых отклонений в защитных системах организма.

В особую категорию следует выделить часто болеющих детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). К психолого-педагогическим особенностям часто болеющих детей с ТНР можно отнести: быструю психофизиологическую утомляемость, нарушение сна, боязливость, недостаточная уверенность в своих силах, тревожность, эмоциональное беспокойство, склонность к нетипичным эмоциям (печаль, злость, чувство вины), депрессивным и регрессивным реакциям. Для соматически ослабленного дошкольника характерны патологические изменения в отношении ведущего вида деятельности – сюжетно-ролевой игры, что оказывает крайне негативное влияние на освоение им собственного внутреннего мира, мешает психологической борьбе ребенка с ситуацией болезни [1; 3].

Дети данной категории особо нуждаются в комплексном медико-психолого-педагогическом сопровождении при реализации адаптированной образовательной программы для часто болеющих детей дошкольного возраста с ТНР. Реализация адаптированной образовательной программы для данной категории детей осложняется не только частыми пропусками занятий по болезни, но и тяжестью адаптационно-восстановительного периода.

Однако, анализ научной литературы и образовательной практики показывает не разработанность организационно-педагогических условий, способствующих успешной реализации адаптированной образовательной программы для часто болеющих детей дошкольного возраста с ТНР.

Этот факт, проявляющийся как на теоретическом, так и на практическом уровнях, обуславливает возникновение достаточно явно выраженного противоречия между необходимостью успешной реализации адаптированной образовательной программы для часто болеющих детей дошкольного возраста с ТНР и отсутствием организационно-педагогических условий, необходимых для эффективного протекания данного процесса.

Мы предполагаем, что реализация адаптированной образовательной программы для часто болеющих детей дошкольного возраста с ТНР будет эффективной при создании следующего комплекса организационно-педагогических условий: 1) организация специализированного семинара для воспитателей дошкольного учреждения для детей с ТНР «Будьте здоровы!»; 2) проведение просветительской работы с родителями часто болеющих дошкольников в сфере санитарно-гигиенических и психологических норм организации образовательного процесса в семье; 3) актуализация взаимодействия специалистов дошкольного учреждения в условиях реализации адаптированной образовательной программы для часто болеющих детей дошкольного возраста с ТНР.

Необходимость реализации первого условия связана с представлением о педагоге не только как о носителе определенной социальной роли, но и как о профессионально ответственной личности за сохранение не только физического, но и психического здоровья детей в процессе обучения. Эффективная реализация адаптированной образовательной программы для часто болеющих детей дошкольного возраста с ТНР возможна только при наличии в центре образовательного процесса квалифицированного педагога, обладающего достаточным уровнем профессиональной компетентности в вопросах адаптации и инклюзии дошкольников данной категории.

В рамках реализации первого организационно-педагогического условия мы разработали программное, содержательное и методическое обеспечение специализированного семинара для воспитателей дошкольного учреждения для детей с ТНР «Будьте здоровы!». Также сформулировали методические рекомендации воспитателям по созданию психологически благоприятного климата при реализации адаптированной образовательной программы для часто болеющих детей дошкольного возраста с ТНР, облегчающего процесс адаптации ребенка после длительной болезни; по профилактике ОРЗ у детей дошкольного возраста с ТНР в образовательном учреждении.

Обоснуем второе организационно-педагогическое условие. Рекреативная функция семьи, помимо прочего, включает в себя моральную и психологическую взаимопомощь, а также укрепление здоровья друг друга. Выполнение семьей данной функции особо остро приобретает значение в процессе инклюзии часто болеющего ребенка в образовательный процесс, так как помогает дошкольнику справляться со стрессовыми ситуациями адаптационного периода и негативным влиянием на психическое состояние частых и длительных соматических заболеваний.

Однако большая часть родителей часто болеющих дошкольников, по результатам опроса, недостаточно осведомлены в сфере санитарно-гигиенических норм организации образовательного и воспитательного процесса в семье. Внутрисемейная атмосфера часто характеризуется не соблюдением режима дня и питания, низкой двигательной активностью и недостаточной осознанностью значимости

профилактических мероприятий для сохранения и укрепления здоровья детей. Следовательно, необходимо повысить уровень педагогической культуры родителей в этом вопросе.

Для повышения уровня педагогической культуры родителей часто болеющих дошкольников и мотивирования на активное включение в процесс инклюзивного образования их детей в ДОУ нами была выбрана форма педагогического просвещения как одна из составляющих системы взаимодействия семьи и образовательного учреждения. Влияние педагогического просвещения было направлено не только на родителей, но и на представителей старшего поколения, которые активно участвуют в воспитании детей.

В рамках реализации данного условия мы разработали методические рекомендации родителям часто болеющих дошкольников по созданию благоприятных с точки зрения психологии, педагогики и гигиены условий воспитания ребенка в семье.

Раскроем третье организационно-педагогическое условие – актуализация взаимодействия специалистов дошкольного учреждения в условиях реализации адаптированной образовательной программы для часто болеющих детей дошкольного возраста с ТНР.

С возрастом у часто болеющего ребенка может диагностироваться задержка психического, интеллектуального и моторного развития, связанная с частыми пропусками занятий, быстрой утомляемостью, низкими темпами усвоения информации, недостаточной двигательной активностью. Отмечено также, что достаточно часто процесс обучения и воспитания дошкольников реализуется без учета индивидуальных особенностей детей. Период адаптации детей после длительной болезни не всегда проходит на фоне психологически благоприятного климата в инклюзивной группе. Это инициирует стрессогенные ситуации и провоцирует рост заболеваемости детей.

Вышесказанное актуализирует необходимость комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения часто болеющего дошкольника, которое возможно только при тесном взаимодействии специалистов дошкольного учреждения: медицинского работника, психолога, дефектолога, педагога, воспитателя по физической культуре. Каждый из специалистов, решая свои профессиональные задачи, должен способствовать созданию благоприятных социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого часто болеющего ребенка с ТНР, независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде.

Таким образом, каждое из рассматриваемых условий способствует повышению эффективности реализации адаптированной образовательной программы для часто болеющих детей дошкольного возраста с ТНР. Однако фрагментарность их влияния объясняет необходимость комплексного выполнения выявленных нами организационно-педагогических условий.

Эффективность выделенного комплекса организационно-педагогических условий подтвердилась в ходе опытно-экспериментальной работы.

Список литературы

1. Ковалевский В.А. Особенности эмоционально-волевого развития часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста / В.А. Ковалевский // Вестник Красноярского ГПУ им. В.П. Астафьева. – 2012. – №3. – С. 77–82. EDN PHRTPL
2. Рублева Н.В. Особенности эмоционально-личностной сферы часто болеющих детей / Н.В. Рублева, М.Н. Шляпкинова // Вестник Прикамского социального института. – 2016. – №3. – С. 74–81. EDN UZALKL
3. Шеботинова Е.А. Особенности личности часто болеющих детей / Е.А. Шеботинова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – №52. – С. 46–50. EDN WKYHCJ
4. Юлиш Е.И. Часто болеющие дети и тактика педиатра / Е.И. Юлиш, С.Я.Ярошенко // Здоровье ребенка. – 2013. – №6. – С. 70–76. EDN RDXMZJ

Белюсова Ольга Владимировна
воспитатель

Мусина Азалия Азатовна
воспитатель

ГБОУ г. Москвы «Школа №962»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования основных мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста на этапе подготовки к школе. Автор раскрывает сущность понятия «подготовка детей к школе» и как главную задачу ставит не формирование конкретных учебных умений (чтение, письмо, счет), а формирование психологической базы для развития метапредметных умений. Представлены краткие характеристики основных мыслительных операций.

Ключевые слова: универсальные мыслительные действия, анализ, сравнение, старший дошкольный возраст, подготовка к школе.

Создание мыслительной активности у старших дошкольников – одна из важных задач в психолого-педагогическом поле. Решение этой задачи касается современной дошкольной образовательной системы, которая является одним из основных способов формирования мыслительных процессов у детей и влияет на их личностное развитие и готовность к школьному обучению.

Система дошкольного образования представляет собой цельную структуру, которая индивидуализирует путь каждого ребенка и его образовательный маршрут. Она отличается открытостью, гибкостью, вариативностью и динамизмом. Опыт работы дошкольных учреждений показывает, что они имеют большой потенциал для самореализации детей в различных видах деятельности, определяют специфику их личностного развития и готовность к школе. В процессе обучения в дошкольных учреждениях дети учатся работать в коллективе, овладевают правилами поведения в группе, принципами общения с взрослыми и развивают навыки совместной деятельности с ровесниками. Здесь проводятся занятия во всех областях образования: знакомство с окружающим миром, развитие речи, музыкальное воспитание, изобразительная и конструктивная деятельность, развитие математических представлений и физкультура. Однако в настоящее время по разным причинам значительное количество детей не посещает дошкольные учреждения.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования регламентирует, что на этапе подготовки ребёнка вопросы развития мыслительных операций анализа, синтеза и сравнения как психологической основы универсальных логических учебных действий в дальнейшем в младшем школьном возрасте.

Для примера приведем разработанный согласно ФГОС ДО Е.Г. Гуцу, Е.В. Кочетовой, Т.А. Руновой учебно-методический комплекс «Дошкольная академия» [1]. Одной из главных линий данной программы является формирование интеллектуальной основы готовности к обучению, которая заключается в развитии надпредметных мыслительных навыков, т.е. основных интеллектуальных операций, которые могут обеспечить успешность обучения ребенка.

С опорой на исследования вышеуказанных авторов общая последовательность развития метапредметных мыслительных навыков представлено следующим образом: анализ → синтез → сравнение → классификация. Каждый этап создаёт психологическую основу для следующего этапа. Так, анализ и синтез – это платформа для развития сравнения, а на котором базируется классификация. Классификация создаёт платформу для формирования обобщения. При этом действия, сформированные на предыдущих этапах, включаются как компоненты операций более сложного уровня.

Операция анализа является начальной для формирования метапредметных мыслительных действий – это способность вычленив в объекте его свойства, признаки, качества, состояния. Сначала операция формируется на уровне восприятия, т.е. анализируется реально представляемый дошкольникам знакомый простой предмет. Дети начинают видеть привычный объект по-новому, иногда с необычной стороны, что создаёт основу для развития центрального новообразования будущего первоклассника – теоретического анализа.

Ориентируясь на индивидуальные способности детей, воспитатель может усложнять действия, переводя анализ из сферы восприятия в сферу представлений. Здесь реальные предметы не предлагаются и анализ проводится на уровне образов и представлений из долговременной памяти («Представьте собаку и назовите как можно больше её признаков» (большая, злая, у неё четыре лапы, нет хвоста, гладкая шерсть, черная и пр.). В конце формирования операции анализа детей просят назвать свойства, выходящие из зоны восприятия – понятия (домашнее животное, хищник).

Развитие операции анализа необходимо проводить параллельно с противоположенной для него операцией – синтезом – объединение разрозненных признаков и качеств в целостный образ или понятие.

Для этого детям предлагаются игровые задания по определению объекта по названным признакам в их комплексе: дошкольникам предлагается самим придумать «загадку»: сначала представить предмет, описать его характерные признаки и загадать «загадку» сверстникам. Остальные воспитанника отгадывают предмет по описанию.

Следующим шагом является обучению действию сравнения – выявления сходства либо различия между характеристиками предмета или явления. Зачастую дети старшего дошкольного возраста при сравнении предметов видят только их различия. Верным алгоритм сравнения считается, когда выделяются не только лишь различия, но и сходства предметов.

Проводится подготовка к введению операции сравнения: сопоставление объектов по заданному признаку; изменение отдельных признаков объектов и др.

Сначала сравнивают реальные предметы, на уровне всех видов восприятия. Принципом усложнения является переход от сравнения реально предъявляемых предметов к сравнению на основе представлений и понятий. Нужно отметить, что при завершении данной серии занятий работа с действием сравнения не заканчивается, а выполняется на отвлечённых, абстрактных, сложных для дошкольников объектах. Например, при работе со звуковыми схемами слов воспитатель спрашивает: какой признак является общим у всех схем (мягкий согласный, отмеченный зеленым цветом, в середине слова),

а по какому признаку они различаются (в одной звуковой схеме гласный, отмеченный красным цветом, в начале слова, а в другой – в конце). В данном случае операция сравнения отрабатывается и на уровне слухового восприятия.

Дети по заданию воспитателя сравнивают природные явления и деятельность людей в разные сезоны, внешний облик и особенности поведения животных зимой и летом, повадки домашних и диких животных и т.д. [3].

Необходимо отметить, что данная работа требует и специфических профессиональных компетенций воспитателя. Это достаточный либо высокий уровень развития мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности, которая позволяет ему осознавать идею интеллектуального развития ребёнка как особую профессиональную ценность [2].

Завершая изложение, хочется отметить, что на этапе подготовки к школе в старшем дошкольном возрасте задача формирования психологических основ универсальных логико-когнитивных операций не исчерпывается только лишь развитием действий анализа, синтеза и сравнения. Дальнейшая работа заключается в формировании операций классификации и обобщения. Для их развития с детьми можно использовать следующие дидактические игры: «Круги Эйлера», «Четвертый лишний», «Логический поезд», разнообразные игры с использованием блоков Дьенеша и т. д. Дошкольники 5–7 лет еще не могут в полном объеме овладеть приемами обобщения и классификации. Но даже первые простейшие попытки играют важную роль в развитии познавательной деятельности детей-дошкольников: упорядочивают в систему имеющиеся знания, развивают логического мышления.

Все мыслительные операции взаимосвязаны, поэтому полноценное их формирование возможно только в комплексе. Только совместное их развитие способствует развитию абстрактного отвлеченного логического мышления в целом. Старшие дошкольники с достаточно развитым словесно-логическим мышлением легко и быстро усваивают новый материал, понимают логику рассуждений и сами способны логично и грамотно рассуждать, умеют оперировать словами, подводить итоги и делать самостоятельные выводы, устанавливать простые закономерности и причинно-следственные связи, а также легко адаптируются к новым условиям в целом.

Список литературы

1. Гуцу Е.Г. Развитие мыслительных операций анализа, синтеза и сравнения у дошкольников на этапе подготовки к школе / Е.Г. Гуцу, Е.В. Кочетова, Т.А. Рунова // Школьные технологии. – 2019. – №6. – С. 46–52. EDN KRNFUQ
2. Сорокоумова С.Н. Развитие мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза в системе внутривузовского повышения квалификации / Е.Г. Гуцу, С.Н. Сорокоумова // Приволжский научный журнал. – 2014. – №4. – С. 305–309. EDN RFEFTU
3. Ханова Т.Г. Использование экологического календаря в процессе ознакомления старших дошкольников с сезонными изменениями в природе / Т.Г. Ханова, М.В. Бышева, Е.Е. Демидова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. №2 (23). – С. 11. DOI 10.26795/2307-1281-2018-6-2-11. EDN XTAZRR

Галенина Юлия Константиновна

студентка

воспитатель

МБДОУ «Д/С №1»

г. Чехов-2, Тульская область

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования развития слухоречевой памяти детей с общим недоразвитием речи, критерии оценки уровня развития слухоречевой памяти. Автором дана характеристика полученных экспериментальных данных.

Ключевые слова: слухоречевая память, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Память человека – это сложный психический процесс, базовыми функциями которого выступает сохранение, накопление и воспроизведение информации. Слухоречевая память обуславливает запоминание словесных инструкций, восприятие, удержание в памяти и безошибочное воспроизведение

слухоречевой информации. Вследствие недоразвития слухоречевой памяти дети испытывают трудности в освоении школьной программы. Это обуславливает важность диагностики и, при необходимости, доразвития слухоречевой памяти перед началом школьного обучения.

При общем недоразвитии речи (ОНР) всех уровней, согласно психолого-педагогической классификации Р.Е. Левиной, у детей дошкольного возраста проявляются особенности в формировании всех познавательных процессов, и конкретно в развитии различных видов памяти.

При условно сохранной смысловой, логической памяти значительно снижена вербальная составляющая, возможности запоминания. Обычно дети не удерживают многоступенчатую инструкцию, «теряют» последовательность и элементы заданий [2, с. 377]. У детей с общим недоразвитием речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте нарушается правильное формирование всех компонентов речевой системы, которые относятся к ее смысловой и звуковой стороне.

Дети с общим недоразвитием речи имеют особенности в развитии высших психических функций, в развитии сенсомоторной и аффективно-волевой сферы. Речевая недостаточность оказывает большое влияние на развитие процессов памяти [1].

У дошкольников с общим недоразвитием речи при относительно сохранной логической и смысловой памяти снижены вербальная память, продуктивность, в отличие от нормально развивающихся детей. Дети могут выполнять задания в другой последовательности, опуская некоторые элементы заданий.

Нарушение слухоречевой памяти ведет к недостаточному пониманию детьми обращенной речи, словесной инструкции, осложняет общение ребенка со взрослыми и сверстниками и, как следствие, вызывает трудности при формировании коммуникативных умений.

Для определения особенностей слухоречевой памяти у старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития) было организовано и проведено собственное эмпирическое исследование. В качестве критериев оценки памяти были выделены способность к запоминанию слов, не связанных между собой слов; способность к запоминанию слов, включенных в синтагматический контекст, а именно предложения и тексты; объем и состояние кратковременной слухоречевой памяти.

Исследование проведено на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Детский сад комбинированного вида №1, г. Чехов-2. Выборку исследования составили 10 детей 6 лет с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

В результате исследования получены данные том, что у старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития) слухоречевая память имеет следующие количественно-качественные характеристики: низкий уровень объема слухоречевой памяти, развития процессов запоминания информации, недостаточность объема сохранения слухоречевой информации.

При воспроизведении имеет место наличие смысловых замен, фонетико-фонематических искажений. Возможности произвольного запоминания и контроля в процессе запоминания и воспроизведения слов развиты преимущественно на низком уровне; низкий уровень точности воспроизведения, прочности запоминания при интерферирующей деятельности, полноты и быстроты воспроизведения.

Для большинства детей характерен низкий уровень сформированности объема кратковременной слухоречевой памяти, ее устойчивости, полноты и быстроты вспоминания.

Список литературы

1. Возможности использования мнемотехники для развития памяти детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 241–244.
2. Кокорева О.И. Особенности развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О.И. Кокорева, А.А. Кузнецова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 377–380. – EDN TФЗМАК

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития представлений об эмоциях дошкольников с нарушением зрения. Описаны характеристики данного нарушения, специфика представлений об эмоциях при нарушении зрения. Представлена диагностическая и результаты ее реализации с детьми с нарушением зрения дошкольного возраста. Раскрываются задачи коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование эмоциональных представлений у детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: эмоции, представления об эмоциях, нарушение зрения, средний дошкольный возраст.

Актуальность исследования заключается в том, что дошкольное образование подвергается изменениям, так как рост детей с нарушением зрения неуклонно растет. В тоже время нарушения эмоциональной сферы как вторичный дефект у детей с нарушением зрения становится все более разнообразным и трудно реализуемым в коррекционной поддержке. Развитию эмоциональной сферы детей не уделяется достаточного внимания по сравнению с интеллектуальным развитием. Это требует от системы образования новых подходов к обучению таких детей.

Коррекция дефектов эмоциональной сферы у детей является первостепенной задачей системы образования.

По мнению автора, А.Н. Леонтьевой «эмоции – это ситуативные положения. Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанными с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственно переживания (удовольствие, радость, страх и т. д.) значимых, действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [3].

По мнению А.Н. Леонтьевой эмоции играют следующие функции: сигнальная, то есть что происходит с ребенком; функция побуждения, которая характеризует эмоцию как появление отвращения, побуждение ребенка что-то предпринять; функция подкрепления способствует вызову в ребенка с положительных или отрицательных эмоций; функция предвосхищения – это эмоции успешности, или не успешности действий.

Кроме того, данный автор предлагает классифицировать эмоции по следующим признакам:

- аффекты – сильные и относительно кратковременные эмоциональные переживания, сопровождаемые резко выраженными двигательными и висцеральными проявлениями;
- эмоции – более длительные и менее интенсивные эмоциональные состояния, которые возникают ситуативно и выражают оценочное личностное отношение к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в них;
- чувства – устойчивые предметные эмоциональные состояния, возникающие в результате специфического обобщения эмоций, которые связываются с представлением или идеей о некотором объекте (конкретном или обобщенном).

Говоря об эмоциональном развитии детей дошкольного возраста, мы не можем не остановиться на проблемах эмоциональной сферы детей с нарушением зрения. Дети с нарушением зрения очень подвержены влиянию на них окружающей среды. Они очень ранимы, иногда конфликтны, так как чувствуют себя не уверенными из-за трудностей со зрением. Среди сверстников они выделяются, и порой общение с ними не всегда складывается удачно [3].

Особые трудности вызывает зрительно-пространственная ориентация: монокулярный характер зрения обуславливает «пространственную слепоту». Это проявляется в том, что дети не различают глубину, удаленность, протяженность пространства, поэтому, не могут на расстоянии воспринимать мимические и пантомимические проявления собеседника, что приводит к неадекватному восприятию реальных состояний и характеристик, нет достаточного и точного социального общения. Поэтому нет полного и точного представления о том, как выразить согласие и несогласие, одобрение, удивление и другие эмоциональные проявления [1].

Все это является причиной установления контактов с окружающими и приводит к тревожности, страхам, неуверенности в себе. Они не могут сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, не могут определить конкретные цели своих поступков, предсказать результат своих действий. У большинства дошкольников имеется заниженная самооценка, от которой зависит дальнейшая жизнь ребенка [2].

Описывая особенности развития эмоциональной сферы у детей с нарушением зрения, Е.П. Ген, В.А. Купчик отмечают у них эмоциональную нестабильность, амбивалентность и резкие перепады настроения [7].

На основе изучения работ Л.Л. Давыденко, Е.С. Игнатовой мы выделили следующие три компонента сформированности эмоциональной сферы: когнитивный, определяющий возможность распознавать переживания другого человека; эмоциональный – собственно переживание эмоций, способность к эмпатии; поведенческий – способность к активной поддержке и оказание помощи другим людям [2].

В работах Е.Г. Ожоговой, Е.В. Чердынцевой, О.В. Якубенко когнитивный компонент был изучен более подробно, в то время как другие компоненты в настоящее время изучены авторами недостаточно [4].

Чтобы стабилизировать и развивать эмоциональную сферу с детьми с нарушением зрения необходимо использовать игра и упражнения.

По мнению Е.П. Ильина, основной метод формирования эмоциональной сферы, являются развивающие игры и упражнения [6]. По сравнению с игрой детей, занимающихся в общеобразовательной группе, игры детей с нарушением зрения менее развиты, и они изначально нуждаются в большей организационной помощи взрослых на протяжении всей игры. Через игровые упражнения дети получают знания, учатся понимать и интерпретировать свои и чужие эмоции. Использование игр на соотнесении и узнавании эмоций, например «собери портрет», тематические разрезные картинки. Для графического запоминания эмоций используют различные обводки, прорисовки, шаблоны.

Помимо игровых методов, А.В. Жиленкова рекомендует, использовать обсуждение сказок, историй, ситуации [8].

Детям с нарушением зрения характерны стереотипы, косная привязанность слова к образу одного конкретного предмета или явления, что тормозит деятельность воображения, препятствует использованию слов и понятий в нестандартных ситуациях, комбинировать и создавать новые образы. В содержании придуманных детьми рассказов мало своих собственных сюжетов. Большинство из них содержат картины и отрывки из известных сказок и рассказов. Вспоминая основные события и переживания персонажей, дети с помощью педагога сопоставляют их с собственным личным примером. Это помогает им разобраться в некоторых жизненных ситуациях и основных эмоциональных состояниях.

Самый простой и эффективный способ познакомить детей с миром эмоций является слушание музыки, которая взаимодействует с ребенком исключительно через чувства.

Способность музыки захватывать своим ритмическим строем, стимулировать и регулировать движения человеческого тела. Важным условием содержания развития эмоциональной сферы детей с нарушением зрения, является тесная связь с их реальной жизнью.

Поэтому, кроме специально организованных занятий, необходимо использовать ситуативную беседу. Этой цели может служить и организация общих мероприятий на уровне всего дошкольного учреждения, таких как праздники, спектакли, а также занятия в студиях, секциях [1].

Игра оказывает влияние не только на развитие эмоциональной сферы, но и на умственное развитие ребенка, так как эмоции и процесс умственного развития взаимосвязаны.

Д.В. Белихова, исследуя особенности развития эмоционально-волевой сферы арт-терапевтическими средствами у дошкольников, особое внимание уделяла таким эмоциональным состояниям, как аффекты, чувства, собственно эмоции, настроения, эмоциональный стресс [1]. Дети с нарушением зрения начинают понимать чужие эмоции. У них постепенно формируются высшие чувства.

Лучше всего дошкольники распознают положительные эмоции, такие как восхищение и радость. Определяя настроение человека, дети в основном придают значение выражению лица собеседника, не учитывая позу и жесты. Дошкольники еще плохо контролируют свои эмоции, они у них возникают спонтанно и также быстро затихают. Это дает возможность взрослым быстро переключать детей с отрицательных эмоций на положительные.

Выводы.

У дошкольников с нарушением зрения наблюдается отставание в развитии эмоций. Проблема недоразвития эмоциональной сферы в развитии детей дошкольного возраста важна, поскольку эмоциональное развитие и воспитание – одна из фундаментальных основ личности, предпосылкой для ее полноценного и своевременного развития. По сравнению с детьми нормального развития, дети с нарушением зрения не способны регулировать свои эмоции.

Эмоциональная сфера является важным компонентом в развитии дошкольников, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не умеют, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в формировании личности растущего человека.

Так как эмоциональная сфера способствует физическому развитию ребенка, то можно сказать, что игра опосредованно влияет на многие сферы развития дошкольника. Проведение культурно-массовых мероприятий в дошкольных учреждениях способствует развитию эмоциональной сферы

дошкольников. Это очень важно, поскольку эмоциональное состояние ребенка будет влиять на то, как он будет существовать в социуме.

Список литературы

1. Белехова Д.В. Развитие эмоционально-волевой сферы арт-терапевтическими средствами у старших дошкольников с задержкой психического развития / Д.В. Белехова // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей: материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Арзамас: Арзамас. фил. Нац. исследоват. Нижегород. гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского, 2017. – С. 9–12. EDN USKVKK
2. Давыденко Л.Л. Когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты эмпатии у детей с задержкой психического развития / Л.Л. Давыденко, Е.С. Игнатова // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2019. – №1 (3). – С. 577–586. EDN DGNLVS
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – 1971. – 560 с.
4. Ожогова Е.Г. Современные технологии воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми: учеб. пособие / Е.Г. Ожогова, Е.В. Чердынцева, О.В. Якубенко. – Омск: Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2022. – 140 с. EDN GLYDRY
5. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология / Б.Д. Карвасарский. – 2004. – 553 с.
6. Наука и социум: мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (1 марта 2018 г.) / отв. ред. Е.Л. Сорокина – Новосибирск: Изд-во ЧУДПО СИПППСР, 2018. – С. 83–89.
7. Тен Е.П. Особенности развития эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития / Е.П. Тен, В.А. Купчик // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. XXIV Междунар. науч.-практ. конф. – В 3 ч. Ч. 1. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 109–111. EDN FGUIUE
8. Жиленкова А.В. Методы и технологии развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения / А.В. Жиленкова // Трибуна ученого. – Октябрь 2020.

Данилова Александра Михайловна

канд. пед. наук, доцент

Чулкова Анна Анатольевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-111162

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация:** авторами рассматривается проблема формирования слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в частности, раскрываются результаты экспериментального изучения состояния слоговой структуры слова и неречевых предпосылок овладения слоговой структурой слова у детей данной категории с третьим уровнем речевого развития.*

***Ключевые слова:** слоговая структура слова, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста.*

Общее недоразвитие речи (ОНР) – одно из распространенных нарушений речи у детей, при котором наблюдается низкий уровень динамики преодоления дефекта, связанный с системным характером данной речевой патологии. При ОНР не только наблюдаются недостатки развития звукопроизводительной стороны речи, лексики (бедность словарного запаса, неточность в понимании и употреблении слов бытового словаря; бедность адекватного и предикативного словарей по сравнению со словарем существительных и др.) и грамматики (недостатки словообразования и словоизменения, ограниченность и бедность грамматических конструкций и др.), но часто отмечается и недостаточный уровень развития познавательных процессов, а именно: мышления, слухоречевого восприятия, слухоречевой памяти, внимания [1; 8; 10]. В связи с этим возникает потребность в особом, комплексном подходе к оказанию коррекционно-логопедической помощи детям с ОНР, когда им на помощь приходит междисциплинарная команда специалистов (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог).

Данная работа посвящена изучению особенностей освоения слоговой структуры слова старшими дошкольниками с ОНР (III уровень речевого развития).

Анализ научной литературы по проблеме диагностики и коррекции недостатков развития слоговой структуры слова у детей позволил выявить, что многими исследователями подчеркивалась необходимость изучения не только собственно слоговой структуры слова (состава, взаиморасположения и связи слогов в слове), но и неречевых процессов, имеющих значение для формирования слоговой структуры слова [2; 7]. Так, Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская и др. отмечали важность исследования (а потом и включения в коррекционную работу для преодоления выявленных недостатков)

таких параметров, как динамические, ритмические движения и действия; способность ребенка организовать серийно-последовательную деятельность [9]. А.Р. Лурия писал: «Для произнесения слов требуется хорошо упроченная серийная организация последовательных артикуляций с хорошей денервацией предшествующих движений и плавным переключением на последующее... при достаточно пластичном изменении артикуляции того или иного звука» [6, с. 329]. Сторонники нейропсихологического подхода, указывают на то, что слоговая структура слова не может быть сформирована в полном объеме, если детьми не будет освоен «ритмический компонент» [3; 5].

По данным ряда исследователей, дети с нормативным речевым развитием овладевают основными особенностями слоговой структуры родного языка к трем годам. В этом возрасте ребенок способен воспроизводить слова различной слоговой структуры, исключение составляет лишь небольшое количество слов, имеющих сложную слоговую структуру [4].

В связи с вышесказанным нами была поставлена цель не только выявить особенности освоения слоговой структуры слова, характерные для дошкольников с ОНР, но и выяснить влияние уровня развития неречевых предпосылок (развитие крупной и мелкой моторики, а также способности воспроизвести заданную ритмическую структуру различной сложности) на сформированность слоговой структуры слова у детей с ОНР и у детей нормативным речевым развитием.

Экспериментальное исследование проводилось в 2023/2024 учебном году. В нем приняли участие 28 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет): 14 дошкольников с нормативным речевым развитием (группа сопоставительного анализа – ГСА) и 14 дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), включенных в экспериментальную группу (ЭГ).

Для достижения поставленной цели была разработана диагностическая программа, включающая два направления:

- 1) изучение уровня сформированности у дошкольников с ОНР и у дошкольников без речевой патологии неречевых предпосылок освоения слоговой структуры слова;
- 2) изучение состояния освоения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР и у детей с нормативным развитием речи.

В ходе изучения уровня развития неречевых предпосылок освоения слоговой структуры слова проводилось исследование особенностей крупной моторики (движения рук и ног при выполнении серийных движений), исследование артикуляционной моторики, исследование мелкой моторики кистей и пальцев рук, исследование способности воспроизвести заданную ритмическую структуру различной сложности.

При исследовании особенностей слогового оформления слов различной сложности детьми ЭГ и ГСА проводилось изучение состояния слоговой структуры слов различной сложности, выявление особенностей многократного отраженного воспроизведения слов детьми с ОНР и с нормативным речевым развитием, диагностика способности определить длину слова, завершить начатое слово, закончить предложение с опорой на предметную картинку, исследовалась возможность многократного воспроизведения детьми словосочетаний и предложений.

Результаты исследования, показали, что и дети с нормативным речевым развитием, и дети с ОНР (III уровень речевого развития) представляют собой неоднородную группу по уровню развития у них неречевых предпосылок освоения слоговой структуры слова. Нами были выделены три уровня сформированности неречевых предпосылок освоения слоговой структуры слова: минимальный, средний, достаточный (рисунок 1).

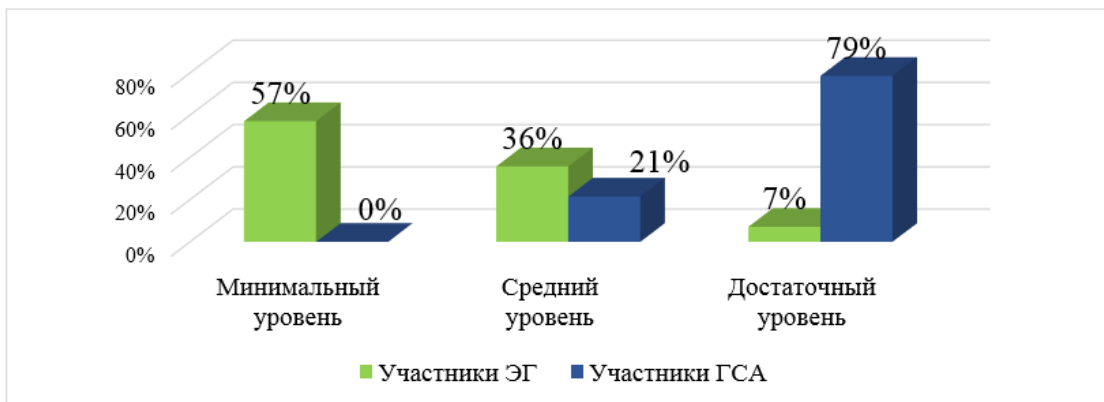


Рис. 1. Распределение детей с ОНР и нормативным речевым развитием по уровням сформированности неречевых предпосылок освоения слоговой структуры слова (в %)

По результатам исследования 79% детей с нормативным развитием речи были отнесены нами к достаточному уровню сформированности у них неречевых процессов, необходимых для успешного овладения слоговой структурой слова. При этом результаты диагностики показали, что у 57% дошкольников с ОНР, принявших участие в исследовании, был выявлен минимальный уровень развития неречевых предпосылок освоения слоговой структуры слова, 36% из них продемонстрировали средний уровень, 7% детей ЭГ были отнесены к достаточному уровню освоения слогового состава слова, что объясняется нами включением детей с ОНР в коррекционно-логопедическую работу.

Рассмотрим подробнее результаты исследования состояния неречевых предпосылок освоения слогового состава слова детьми ЭГ.

Результаты диагностики состояния крупной моторики детей с ОНР (III уровень речевого развития). Многие дети ЭГ испытывали трудности при воспроизведении по показу серии движений руками и ногами: не всем удавалось воспроизвести движения (допускали ошибки при выполнении движений), не могли осуществить чередование движений рук и ног, отмечалась дискоординированность движений). В момент, когда экспериментатор демонстрировал цепочку движений, у некоторых детей отмечалось «застывание» на месте: они смотрели на взрослого, но не повторяли за ним движения. Были отмечены сложности при выполнении заданий, когда детям предлагалось одновременно смотреть, как взрослый выполняет движения, и слушать инструкцию по выполнению этих движений. Некоторые дошкольники ЭГ испытывали трудности в запоминании цепочки действий и воспроизводили только последнее движение из серии. Самые большие трудности у детей с ОНР были выявлены в случаях, когда нужно было выполнить задание с опорой только на словесную инструкцию.

Результаты диагностики состояния артикуляционной моторики детей с ОНР (III уровень речевого развития). Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о характерных недостатках развития артикуляционной моторики при общем недоразвитии речи, а именно: нарушении точности, координированности и переключаемости движений органов артикуляции. Было выявлено, что детям с ОНР сложно найти заданный в упражнении артикуляционный уклад, дети испытывали трудности при необходимости выполнить тонкие дифференцированные движения языком, губами, что мы связываем с наличием у части детей неврологической симптоматики. Были отмечены неполный объем движений, замедленность темпа двигательного акта, недостаточно четкое его выполнение, трудности переключения с одной артикуляционной позы на другую. У некоторых детей наблюдался тремор мышц языка, выявлено наличие сопутствующих движений органов артикуляции.

Результаты диагностики состояния мелкой моторики кистей и пальцев рук детей с ОНР (III уровень речевого развития). Нами было выявлено, что при общем недоразвитии речи часто наблюдаются недостатки развития мелкой моторики кистей и пальцев рук, выражающиеся в замедленном темпе двигательного акта, быстрой утомляемости при необходимости выполнять работу, требующую тонких дифференцированных движений. У части детей были отмечены тремор, наличие синкинезий (при выполнении заданий, требующих работы двумя руками), персевераций. Наблюдалось недостаточное развитие таких качеств двигательного акта, как точность, ловкость, сила. Необходимость выполнять пробы с опорой на произвольную регуляцию движений вызывала у дошкольников с ОНР особые трудности.

Результаты исследования способности детей с ОНР воспроизвести заданную ритмическую структуру различной сложности. Мы отметили трудности при выполнении заданий, где было необходимо прослушать и отхлопать заданный ритм с соблюдением пауз и акцентных ударов (громкий и тихий хлопок). Многие дошкольники с ОНР продемонстрировали недостаточный уровень сформированности ориентировки в заданиях: торопились, не дослушивали до конца инструкцию; вместо того чтобы послушать ритм, а потом повторить его за взрослым, начинали отбивать ритм вместе с экспериментатором. Были отмечены следующие характерные ошибки: сокращение или увеличение количества хлопков, выполнение ударов, одинаковых по силе (без учета пауз и акцентных ударов). Все эти ошибки говорят о расстройстве формирования у дошкольников с ОНР способности воспринимать и воспроизводить заданный ритм.

Рассмотрим результаты изучения уровня сформированности слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития) и у детей с нормативным речевым развитием. В ГСА 86% респондентов были отнесены нами к достаточному уровню, тогда как в ЭГ такой уровень освоения слоговой структуры продемонстрировали лишь 7% детей (рисунок 2).

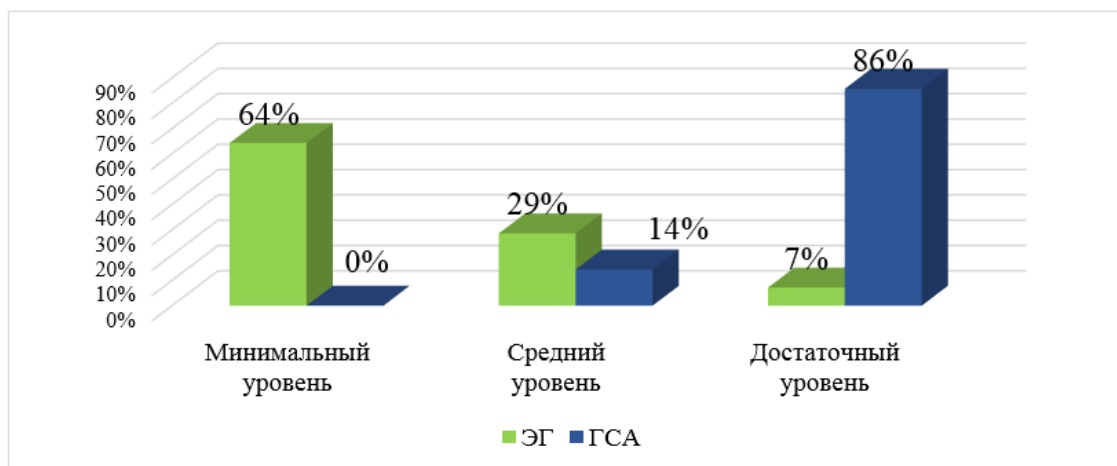


Рис. 2. Распределение детей с ОНР и нормативным речевым развитием по уровням освоения слоговой структуры слова (в %)

Были выявлены типичные ошибки дошкольников с ОНР в освоении слоговой структуры слова: пропуск слогов, перестановка слогов, добавление слогов. Минимальное количество ошибок выявлялось при воспроизведении простых с точки зрения слоговой структуры слов, но повторение слов со стечением согласных (в начале, в середине, в конце слова), многосложных слов давалось детям с речевой патологией с большим трудом (допускалось большое количество ошибок, ошибки повторялись). Чаще всего дети с ОНР третьего уровня речевого развития допускали ошибки в незнакомых словах, словах с иноязычными корнями, а также в словах сложной слоговой структуры, в словах со стечением согласных.

Для определения корреляционной связи между уровнем сформированности неречевых предпосылок освоения слоговой структуры слова (1-е направление исследования) и уровнем сформированности слогового оформления слов различной сложности (2-е направление исследования) был проведен корреляционный анализ полученных данных по методу Пирсона с использованием программы IBM SPSS Statistics, который выявил связь между изучаемыми параметрами: коэффициент корреляции (r) равен 0,978 – корреляция значима, связь сильная.

Выводы. Результаты проведенного исследования позволили обновить сведения об особенностях состояния слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития), а также уточнить сведения о взаимосвязи развития неречевых процессов у данной категории детей с ОВЗ со способностью воспроизводить слоговую структуру слов.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 48 с.
2. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: логопед. технологии: учеб.-метод. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031800 – логопедия / Г. В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – М.: Парадигма, 2010. – 96 с. EDN VSHEBX
3. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: методическое пособие / С.Е. Большакова. – 2-е изд. – М.: Сфера, 2014. – 64 с.
4. Крупенчук О.И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова / О.И. Крупенчук. – СПб.: Литера, 2013. – 96 с.
5. Курганский А.В. Трудности в обучении и серийная организация движений у детей 6–7 лет / А.В. Курганский, Т.В. Ахутина. – М.: Российское психологическое общество, 1999. – 361 с.
6. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 432 с.
7. Сафонкина Н.Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Сафонкина. – М.: Изд-во МПГУ, 2003. – 178 с. EDN NMEYZV
8. Тишина Л.А. Особенности формирования слоговой структуры слова у дошкольников со вторым уровнем речевого развития / Л.А. Тишина, С.Ю. Радина // Логопедия. – 2014. – №3 (5). – С. 14–16. – EDN TMGVAB
9. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: системный метод устранения нарушений / Н.С. Четверушкина. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 192 с.
10. Чулкова А.А. Формирование слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством использования дидактических игр / А.А. Чулкова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы III Всерос. науч.-практ. с междунар. участием. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 272–274. EDN UBXKEG

DOI 10.31483/r-110917

СПОСОБЫ ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы диагностики эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Кроме того, показана значимость дошкольного возраста в становлении эмоциональной сферы и развитии коммуникаций с окружением, а также охарактеризованы дефекты эмоциональной сферы при задержке психического развития.*

***Ключевые слова:** старший дошкольный возраст, эмоциональная сфера, задержка психического развития, диагностика, нарушения эмоциональной сферы.*

Исследование эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеет особое значение для понимания общих и особых закономерностей развития психики вышеуказанной категории детей. Кроме того, оно безусловно важно для развития психологической готовности к освоению школьного материала и непосредственного обучения в образовательном учреждении, а также формирования внутренней позиции ребёнка в меняющихся условиях социокультурной среды.

Как утверждал учёный М.С. Певзнер, перенесённые заболевания центральной нервной системы и резидуальная недостаточность могут вызвать патологии ряда систем головного мозга. В первую очередь, речь идёт о лобных отделах. Их поражение затем ведёт к парциальной недостаточности корковых функций, в частности, эмоциональных. По мнению учёного, из-за таких дефектов у детей могут появиться энцефалопатические синдромы, выражающиеся в гиперактивности, импульсивности, повышенной тревожности и агрессивном поведении [3, с. 203].

Более того, для эмоциональных расстройств могут быть присущи признаки незрелости. Сюда обычно относятся: эмоциональная лабильность, быстрая пресыщаемость, поверхностность переживаний, а также лёгкая отвлекаемость на внешние раздражители.

В случае ЗПР конституционального генеза у детей эмоциональная сфера в целом схожа с нормальной структурой эмоционального склада детей более младшего возраста. При этом их эмоциональные черты личности отличаются качественным своеобразием. У дошкольников с ЗПР преобладают эмоциональные реакции в поведении, ими движут в основной массе игровые интересы. Кроме того, у детей данной категории повыше фон настроения, им присуща непосредственность, поверхностность. У них нестабильные переживания, повышена внушаемость и слабая самостоятельность в принятии решений [1, с. 12].

По мнению учёных-психологов и психиатров В.В. Ковалёва и К.С. Лебединской, такие отличительные черты эмоциональной сферы у детей с ЗПР в условиях обучения в школе усложняют адаптацию в обществе. Негативные жизненные условия могут стать причиной патологического становления личности по неустойчивому типу.

В случае соматогенной задержки при долгой астении существенно заторможено развитие активных разновидностей активности. Кроме того, возникает множество невротических наслоений. Речь идёт о робости, капризности, а также неуверенности в себе. При гиперопеке дети могут стать инфантильными. У них во многом начинают формироваться эгоцентрические установки, а также неспособность принимать волевые решения.

Что касается социального генеза психогенной задержки, имеет место быть и патология недоразвития. В частности, из-за раннего появления психотравмирующих условий могут проявиться сдвиги нервно-психической сферы детей, что, в свою очередь, ведёт к патологическому развитию личности.

Если дети с ЗПР воспитываются в условиях безнадзорности, то может сформироваться неустойчивый тип. Они не могут утихомирить собственные желания, отличаются импульсивностью. Кроме того, у старших дошкольников данной категории нет чувства долга и ответственности. Они жестоки, несамостоятельны и боязливы [5, с. 108].

При ЗПР церебрально-органического вида процесс недоразвития упирается в поражение нервной системы, а также дефицитность корковых структур головного мозга, отсутствие зрелости постоянных функций. Бедность, поверхностность эмоций, повышенная внушаемость связаны с отсутствием активной стимуляции развития психики. При таком виде ЗПР эмоции ребёнка не отличаются живостью и яркостью. Они почти не заинтересованы в оценке.

Из-за такого положения в окружении сверстников формируются некоторые гиперкомпенсаторные реакции. Дети с ЗПР начинают фиксироваться на более раннем возрастном периоде. В связи с этим их игровые интересы во многом обусловлены неудачами в школе. Игра для них – это своеобразный способ уйти от сложностей.

Помимо прочего, у такой категории старших дошкольников игры отличаются однообразием, отсутствием креативного подхода. Таким детям по большей мере интересна оценочная сторона деятельности: они больше ориентируются на жесты и мимику экспериментатора, а не на суть задачи.

Для положительной оценки дети с задержкой психического развития, как правило, прибегают к более лёгким заданиям. У них зачастую прослеживаются сложности со стабилизацией настроения [2, с. 60].

Так, дети, подверженные частым эйфорическим настроениям, отличаются импульсивностью и психомоторной расторможенностью. Они могут маскироваться под непосредственность и жизнерадостность. В таком случае детям тяжело соблюдать правила, принимать требования других, они не испытывают никаких переживаний по поводу негативных замечаний преподавателей, легко забывают свои обещания, а также не скрывают желания играть и не любят посещать школу.

В случае пониженного фона настроения наблюдается склонность у дошкольников к проявлению робости. Также существенно притормаживается становление инициативности и самостоятельности в принятии решений. Старшим дошкольникам с задержкой психического развития интересны игры, однако им тяжело вступить в контакт, они тяжело переживают из-за своих неудач в учёте и тяжело привлекают к коллективу.

Исходя из этого учёные предложили несколько основных вариаций церебральноорганического инфантилизма: неустойчивый и тормозимый.

Для первого вида присуща психомоторная расторможенность, эйфория, импульсивность, неумение принимать волевые усилия, а также отсутствие стабильных устойчивых привязанностей.

При тормозимом инфантилизме снижен фон настроения, дети отличаются нерешительностью и боязливостью.

Учёные отмечают, что дошкольники с задержкой психического развития не сильно отличаются от сверстников с нормальным развитием психики в онтогенезе в понимании эмоционального состояния иного человека по экспрессии лица. При этом все различные по модальности эмоции дети различают одинаково. Им гораздо понятнее сострадание, так как они чаще всего сами его переживают. Кроме того, уточняется, что на распознавание экспрессии воздействует опыт коммуникаций и условия микрообщественной среды, в которой живёт дошкольник.

При диагностике эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития мы рассмотрели некоторые методики.

1. Методика «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич. Она помогает исследовать эмоциональное самочувствие детей, выявить их страхи. При выполнении детям нужно было придумать имена своим животным и сочинить про них рассказы (рис. 1).



Рис. 1. Пример рисунка, исполненного по методике Дукаревич

2. Следующей методикой по обследованию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста стал цветовой тест М. Люшера. Он позволил определить специфики эмоционального развития, а также наличие тревожности или агрессивного поведения. Педагог просит ребёнка выбрать по очереди из 8 разноцветных карточек самый приятный оттенок (рис. 2).

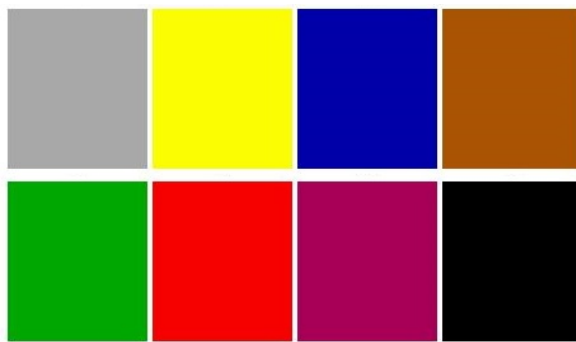


Рис. 2. Цветовой тест М. Люшера

3. Методика «Эмоциональная идентификация» авторства Е.И. Изотовой способствовала выявлению личностных специфик эмоционального развития дошкольников, их навыки воспроизводить базовые эмоциональные состояния, а также их вербализацию (рис. 3). Суть методики состоит в том, что педагог показывает дошкольникам карточками с лицами людей. Детям нужно определить их настроение и назвать эмоцию [4, с. 399].

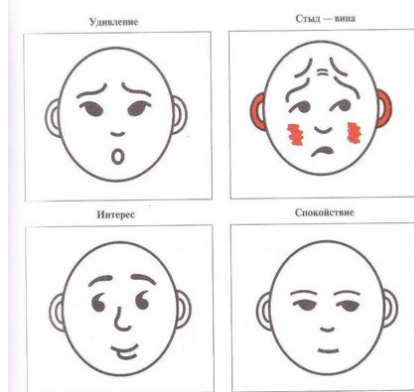


Рис. 3. Эмоциональная идентификация Е.И. Изотовой

Таким образом, отметим, что эмоциональная сфера старших дошкольников с ЗПР отличается от эмоциональной сферы детей с нормальным развитием психики в онтогенезе. Эмоциональная незрелость старших дошкольников с ЗПР связана с этиопатогенетическими, общественными факторами, а также условиями обучения и воспитания таких детей, уровнем собственной аффективной организации.

Среди методик по обследованию эмоциональной сферы можно выделить: Рисунок несуществующего животного М.З. Дукаревич, цветовой тест Люшера и эмоциональную идентификацию Е.И. Изотовой.

Список литературы

1. Архипова М.С. Особенности развития эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / М.С. Архипова // Психология и педагогика в контексте междисциплинарных исследований. –Sterlitaмак: Агентство международных исследований, 2023. – С. 11–15. EDN ESVOBG
2. Вожаникова Д.Е. Изучение эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР / Д.Е. Вожаникова, Г.Ю. Колесникова // Личность в образовательном пространстве: вариативность подходов к содержанию и технологиям психолого-педагогического сопровождения. –Хабаровск: ТГУ, 2020. – С. 59–62. EDN AEUJX
3. Ганус В.А. Игра как средство коррекции эмоциональной сферы у дошкольников с задержкой психического развития / В.А. Ганус // Студенческая наука: актуальные вопросы, достижения и инновации. – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 202–203. EDN DISVXL
4. Петрова И.В. Совместная работа учителя-логопеда и педагога-психолога по коррекции эмоционально-волевой сферы и поведенческих нарушений у дошкольников с ЗПР / И.В. Петрова, Е.О. Андреева // Личность. Общество. Образование. Качество современного образования: актуальные вопросы, достижения, стратегии развития. – СПб.: ЛОИРО, 2019. – С. 396–401. EDN MTBQAG
5. Полякова Е.А. Теоретические основы исследования особенности развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с ЗПР / Е.А. Полякова // Наука. Образование. Инновации. – Анапа: «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2019. – С. 106–110. EDN QNZSKM

Дедова Дарья Игоревна
студентка

Щегольков Иван Михайлович
студент

Научный руководитель

Акиньшина Ольга Николаевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена вопросу значения профилактики и коррекции нарушений в развитии детей.

Ключевые слова: дошкольный возраст, коррекция, профилактика, воспитательная работа, наблюдение, скрининг, анкетирование, факторы риска, факторы защиты, роль семьи, роль образовательной среды.

Дети с нарушениями развития – это дети, у которых есть отклонения в физическом, психическом, поведенческом или умственном развитии, которые могут оказывать влияние на их способность обучаться, взаимодействовать с окружающим миром или функционировать в повседневной жизни. Эти нарушения могут быть вызваны различными причинами, включая генетические факторы, патологии при рождении, травмы или воздействие окружающей среды. Определение и классификация этих нарушений зависят от медицинских и психологических стандартов. Не стоит забывать и о профилактике и коррекции.

Профилактика и коррекция нарушений в развитии детей играют важную роль в обеспечении их здоровья, благополучия и успешного адаптивного функционирования в обществе. Актуальность данной темы обусловлена таким фактором как здоровье и благополучие детей. В современном обществе стало все более признано, что здоровое и гармоничное развитие в раннем возрасте является ключевым для будущего благополучия ребенка.

Существуют следующие аспекты значимости профилактики и коррекции таких нарушений: здоровье и благополучие детей, раннее выявление и интервенция, снижение социальных затрат.

Важную роль играет поддержка семьи. Родители и другие члены семьи играют важную роль в процессе профилактики и коррекции. Предоставление родителям информации, обучение навыкам родительства и поддержка семейного окружения способствуют успешной реализации этих мероприятий.

Не менее важный аспект – профилактика и коррекция нарушений в развитии детей способствуют их самоактуализации и развитию потенциала.

В целом, эти меры направлены на создание условий для оптимального развития каждого ребенка, обеспечивая им равные возможности для полноценной жизни и самореализации. Но для этого необходимо выявить нарушения на ранней стадии.

Раннее выявление нарушений в развитии играет ключевую роль в обеспечении эффективной профилактики и коррекции проблемного развития у детей раннего и дошкольного возраста. Рассмотрим подробнее:

Скрининг: Скрининговые методы включают проведение стандартизированных тестов или процедур, которые позволяют быстро и эффективно выявить наличие или отсутствие определенных нарушений в развитии.

Анкетирование: Анкетирование родителей или опекунов может предоставить информацию о различных аспектах развития ребенка, таких как его речевое развитие, социальные навыки, поведение и т. д.

Наблюдение: Наблюдение за поведением и взаимодействием ребенка в его естественной среде является одним из наиболее информативных методов раннего выявления. Это может включать наблюдение за играми, коммуникацией с другими детьми, реакцией на различные стимулы и т. д.

Помимо выявления нарушений развития ребенка для их наиболее успешной профилактики так же требуется понимать какие факторы вызывают эти нарушения.

Генетические факторы играют важную роль в определении склонностей к различным нарушениям в развитии детей. Наследственные гены могут предрасполагать к различным заболеваниям и нарушениям, таким как аутизм, синдром Дауна, нарушения речи и т. д. Понимание генетических факторов

позволяет специалистам более точно выявлять риски для развития определенных нарушений и разрабатывать соответствующие стратегии профилактики и коррекции.

Что касается социокультурных и экологических факторов, они также оказывают значительное влияние на развитие детей. Это может включать в себя доступ к качественным медицинским услугам, питанию, жилью, образованию, а также социальной поддержке. Например, дети, выросшие в неблагополучных семьях или в районах с высоким уровнем преступности, могут столкнуться с повышенными рисками для своего развития из-за стрессовых ситуаций, недостатка доступа к ресурсам или неблагоприятных условий жизни.

Помимо доступа семьи, в которой воспитывается ребенок, к материальным благам, так же важно качество взаимодействия ребенка с родителями, наличие эмоциональной поддержки, обучение и воспитание в семейной и образовательной среде оказывают значительное влияние на его психоэмоциональное, когнитивное и социальное развитие. Поддерживающая, стимулирующая среда способствует оптимальному развитию ребенка, в то время как неблагоприятные условия могут создавать препятствия и риски для его развития. Для предотвращения негативного влияния вышеперечисленных факторов существуют следующие области профилактических мероприятий:

Развитие речи и коммуникативных навыков играет ключевую роль в социальной адаптации и успешном функционировании ребенка. Профилактические мероприятия в этой области включают в себя проведение специализированных занятий с логопедом или специалистом по развитию речи для детей с задержками в речевом развитии. Это может включать в себя игровые и обучающие активности, направленные на развитие фонематического восприятия, артикуляционных навыков, словарного запаса и навыков общения.

Сенсорная стимуляция и двигательное развитие играют важную роль в формировании моторных навыков и координации движений у детей. Профилактические мероприятия в этой области включают проведение специальных занятий и игр, направленных на стимуляцию различных сенсорных систем и развитие моторики. Это может включать в себя упражнения по улучшению равновесия, координации движений, развитие мелкой моторики и многие другие активности, способствующие развитию двигательных навыков у детей.

Психологическая поддержка ребенка и родителей имеет важное значение для эмоционального и социального благополучия семьи. Профилактические мероприятия в этой области могут включать проведение консультаций с психологом или специалистом по развитию ребенка для помощи семье в решении проблемных ситуаций, эмоциональной поддержки ребенка, развития стратегий родительства и общения с ребенком, а также проведение групповых занятий для родителей по взаимодействию с детьми и решению конфликтных ситуаций.

Каждое из этих профилактических мероприятий имеет свою значимость и важность в обеспечении оптимального развития и благополучия ребенка в раннем и дошкольном возрасте. Их комплексное применение способствует созданию поддерживающей среды для полноценного физического, психологического и социального развития детей. В случаях, когда проводить превентивные мероприятия уже не имеет смысла из-за диагностирования нарушений, следует применять меры, направленные на коррекцию этих самых нарушений.

Различные формы коррекции направлены на улучшение различных аспектов развития детей раннего и дошкольного возраста. Вот несколько основных форм:

Первой формой являются персонализированные занятия, разработанные с учетом специфических потребностей каждого ребенка, позволяют более эффективно работать над его развитием.

Занятия в групповой среде так же учат детей взаимодействовать друг с другом, развивают социальные навыки, обучают сотрудничеству и эмпатии.

Следующая форма представляет собой работу с логопедом. Это помогает улучшить речевые навыки, исправить дефекты произношения, расширить словарный запас и развить навыки коммуникации.

Существуют так же психологические формы коррекции, которые помогают ребенку развивать эмоциональную стабильность, управлять своими эмоциями, развивать самооценку и уверенность в себе.

Кроме того, разнообразные игры и упражнения также способствуют развитию моторики, координации движений, равновесия и пространственного восприятия.

Эффективность коррекционных мероприятий зависит от их индивидуальной адаптации к конкретным потребностям и возможностям каждого ребенка, а также от сотрудничества с родителями и другими специалистами.

В заключении статьи о профилактике и коррекции нарушений в развитии детей раннего и дошкольного возраста необходимо подвести итоги и обобщить основные положения:

В данной статье мы рассмотрели значимость профилактики и коррекции нарушений в развитии детей раннего и дошкольного возраста. Осознание роли раннего выявления и поддержки ребенка в период формирования его личности становится все более актуальным в современном обществе.

Методы раннего выявления, факторы риска и защиты, а также профилактические мероприятия и формы коррекционных методик являются ключевыми инструментами в поддержке здорового развития детей.

В целом развитие профилактических и коррекционных программ для детей раннего и дошкольного возраста должно быть направлено на создание оптимальных условий для полноценного развития каждого ребенка, обеспечивая им возможность раскрыть свой потенциал и стать активными членами общества.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
2. Зайцева Н.В. Психология развития ребенка: учеб. пособие / Н.В. Зайцева. – М.: Гардарики, 2009.
3. Мищенко З.И. Основные направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития в условиях образовательного процесса / З.И. Мищенко, Л.И. Мищенко // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 359–367. EDN YXAVJY
4. Таболова Э.С. Содержание коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности / Э.С. Таболова, Ю.А. Говенко // Университетская наука. – 2019. – №1 (7). – С. 174–176. EDN WBNLTR
5. Шипицына Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2013.

Дубинина Мария Алексеевна
студентка

Научный руководитель

Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

***Аннотация:** статья посвящена исследованию особенностей произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Раскрыта критериальная база исследования, а также разработан диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровень развития произвольного внимания старших дошкольников с нарушением интеллекта.*

***Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, нарушение интеллекта, произвольное внимание.*

На языке метафор можно сказать, что внимание выступает «воротами» нервной системы, открывающими доступ к восприятию и обработке информации. Произвольное внимание является ключевым аспектом познавательных процессов и когнитивного развития. Оно позволяет детям сосредотачиваться на задачах, подавлять отвлекающие факторы и контролировать свои мысли и поступки. Внимание играет ключевую роль в направлении психической деятельности на конкретные объекты. Зарождение внимания является началом познавательного поведения организма, которое проявляется в осознанной активности по отбору необходимой информации. Для детей с интеллектуальными нарушениями возможны трудности в этой области, что может оказывать негативное влияние на их обучение и адаптацию в обществе.

Вопросы развития произвольного внимания у детей дошкольного возраста рассматриваются в трудах П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, И.В. Крупника, А.Л. Румянцевой, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконина, В.И. Долговой, О.А. Кондратьевой, М.Н. Скирдовой и других ученых.

С. Л. Рубинштейн считает, что «так называемое «произвольное внимание» – это сознательно направляемое и регулируемое внимание, в котором субъект сознательно избирает объект, на который оно направляется. Этот термин служит для обозначения того центрального по своему значению факта, что познание человека, как и его деятельность, поднимается до уровня сознательной организованности, а не совершается лишь самотеком, стихийно, под властью извне действующих сил» [3, с. 459].

По мнению таких психологов, как С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, Ж.И. Шиф, Е.Д. Хомская, Э.С. Мандрусова, С.В. Ляпинь, И.Л. Баскакова и многих других, дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности с произвольным вниманием, которое является основой для формирования высших психических функций. Как отмечают П.

Я. Гальперин и С. Л. Кабылицкая, у детей с нарушением интеллекта сужен объем внимания. Они могут сосредоточиться на небольшом количестве объектов или действий одновременно, что затрудняет выполнение многоступенчатых или длительных заданий. Дети с данным нарушением развития легко отвлекаются, их трудно удержать на конкретной задаче в течение длительного времени – они могут переходить с одной деятельности на другую, не завершая ни одну из них [2, с. 97].

Опытно-экспериментальной базой исследования стала старшая группа детского сада при ГОУ ТО «Суворовская начальная школа», города Суворов, Суворовский района, Тульской области. В эксперименте участвовали 9 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

В качестве критериальной базы нами были взяты объем, распределение, устойчивость, переключаемость и концентрация внимания. Диагностический инструментарий включал следующие методики: «Найди отличия» и «Домик» Н.И. Гуткиной, «Запомни и расставь точки» М. Вертгеймера, «Найди и вычеркни» Т. Д. Марцинковской и «Чего не хватает на этих рисунках?» Г. И. Россолимо.

На основании полученных данных можно сделать вывод о недостаточном уровне развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, так как для них характерны низкие показатели уровня развития внимания. Для большинства детей характерно наличие низкого уровня всех критериев произвольного внимания. Дети испытывают трудности, переключая внимание с одного объекта на другой, они затрачивают слишком много времени, выполняя задания. Они быстро теряют интерес к поставленной задаче и переключаются на более яркие и привлекательные объекты. Испытуемые отличаются низкой концентрацией и устойчивостью внимания при выполнении задания, они часто отвлекаются от выполняемой работы. Детям сложно распределять внимание. В случае необходимости выполнения какой-либо деятельности с одновременным выполнением другого задания, детям очень трудно выполнить поставленную перед ними задачу. Из предложенных двух вариантов деятельности, ими выполняется только одна, та которая им более привычна. Это может привести к снижению эффективности их работы и затруднениям в усвоении нового материала.

Таким образом, развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта требует разработку различных методов и подходов в решении данной проблемы.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. – М.: Логос, 2012. – 319 с.
2. Гальперин П.Я. Методика изучения уровня внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая / Альманах психологических тестов. – М.: Наука, 2014. – 196 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000 – 712 с. EDN MBVNCMQ

Евстратова Ольга Евгеньевна

учитель-логопед

МБОУ «ЦО №1 – гуманитарно-математический лицей
им. Героя России Горшкова Д.Е.»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ БУКВ

Аннотация: в статье рассматриваются основные направления работы по профилактике дисграфии у детей с различными речевыми нарушениями на раннем этапе обучения грамоте и приводится анализ ряда авторских методик, разработанных современными отечественными специалистами, в которых представлен комплекс упражнений, направленных на то, чтобы данная работа проводилась наиболее эффективно.

Ключевые слова: ТНР, тяжелые нарушения речи, профилактика дисграфии, авторские методики, буквари.

За последние годы уровень грамотности среди детей как младших, так и старших классов резко снизился – и это не является секретом ни для кого. Одной из причин данного процесса становятся речевые нарушения, которые влекут за собой различные дисграфические расстройства.

Избежать подобных расстройств либо снизить их интенсивность возможно, если начинать работу по профилактике дисграфии уже на этапе изучения букв. Неслучайно разработчики букварей (в том числе, для детей с нарушениями речи) уделяют в своих пособиях большое внимание заданиям, направленным на пропедевтику данной проблемы.

На сегодняшний день существует множество авторских методик знакомства с буквами для дошкольников с нарушениями речи, в которых прослеживается направление работы, призванное помочь

на раннем этапе трудности, неизбежно возникающие у детей с ТНР (тяжелыми нарушениями речи) в процессе школьного обучения.

Рассмотрим некоторые из них.

Наиболее популярным среди педагогов и родителей на данный момент является многократно переиздававшийся букварь учителя-логопеда высшей категории Н. С. Жуковой. Букварь адаптирован для детей, имеющих проблемы речевой сферы.

Надежда Сергеевна Жукова применяет особый порядок изучения букв. Сначала для знакомства предлагаются 3 гласные буквы: А, О, У. Затем – несколько согласных, которые при произнесении возможно слегка потянуть (М, С, Х, Р, Ш), что помогает предотвратить проблемы при слиянии их в слоги с гласными (образование слогов-слияний).

Также при знакомстве с каждой буквой обучающимся предлагаются изображения предметов, названия которых содержат звук, обозначающий изучаемую букву. Причем материал этот выстраивается по принципу «от простого – к сложному»: если в начале букваря искомым звук находится только в начале слова, то затем появляются названия с нужным звуком в конце, а потом – и в середине слова. Подобные упражнения имеют целью предупреждение акустической дисграфии в частности и коррекцию фонематического слуха и восприятия, вызывающих дисграфические расстройства, в целом.

Что же касается графического облика букв, запоминание которого, как правило, вызывает значительные сложности у детей-логопатов, работа по его закреплению у Н.С. Жуковой сводится исключительно к запоминанию путем неоднократного повторения и не предусматривает отдельных видов упражнений, что является бесспорным минусом методики.

К недостаткам данного букваря для работы с детьми, страдающими тяжелыми нарушениями речи, можно также отнести порядок изучения букв: трудные для произношения звуки (свистящие, шипящие, соноры) вынесены в начало пособия, что для дошкольников с сигматизмом, ламбдацизмом и ротацизмом (а это наиболее часто встречающиеся нарушения произношения) может составить проблему при изучении букв.

Избежать вышеназванных недостатков и разработать методику, позволяющую с наибольшим эффектом проводить работу по профилактике дисграфии на этапе знакомства с буквами, удалось составителю пособия «Мой букварь», входящего в учебно-методический комплекс учителя-логопеда высшей категории Н.В. Нищевой.

Наталья Валентиновна Нищева, определяя порядок изучения букв, в начало букваря вынесла гласные и наиболее простые для произношения согласные (Т, Н, П, М...). Звуки, обозначаемые данными согласными, как правило, не нарушены у детей-логопатов, так как являются звуками раннего онтогенеза, поэтому проблем при их изучении не возникает. Сложные же звуки отнесены к середине и концу букваря, чтобы у ребенка было время научиться их произносить, автоматизировать и ввести в речь.

Кроме того, в данном пособии присутствуют многочисленные упражнения на закрепление графического облика букв, их узнавание, анализ элементов и их расположения, дифференциацию со схожими по начертанию буквами и т. п., что является очень важной работой по предупреждению оптической дисграфии.

Вот некоторые из видов таких упражнений:

- поиск «спрятавшейся» изучаемой буквы на сюжетной картинке;
- поиск на предметных и сюжетных картинках предметов, напоминающих изучаемую букву;
- узнавание изучаемой буквы на зашумленных и наложенных изображениях (на последних возможно узнавание не одной, а нескольких разных букв);
- поиск изучаемой буквы в ряду других букв;
- реконструирование букв с отсутствующими элементами;
- восстановление деформированной буквы с неправильно расположенными элементами и другие.

Особое внимание следует обратить на предложенные Н.В. Нищевой упражнения по выкладыванию изучаемой буквы из палочек, лепке из пластилина, раскрашиванию. Это привлекает к процессу запоминания графического облика буквы не только речеслуховой и зрительный, но и тактильный анализатор.

Большое внимание работе по профилактике дисграфии на этапе изучения букв уделяется и в «Логопедическом букваре», составленном учителем-логопедом высшей категории Е.М. Косиновой.

Данная авторская методика так же, как и методика Н.В. Нищевой, предполагает подчинение порядка изучения букв сложности обозначаемых ими звуков для детей с тяжелыми нарушениями речи. После гласных следуют согласные, произношение которых нарушается у дошкольников реже (М, Н, Т, К, Х...), «сложные» же звуки (свистящие, шипящие, Р, Л) отнесены на более поздний этап.

Также Елена Михайловна Косинова вводит в свое авторское пособие ряд упражнений, непосредственно направленных на профилактику дисграфии. Вот некоторые из них:

- поиск предметов, в названиях которых есть звуки, обозначаемые изучаемой буквой;
- поиск заданной буквы в ряду других букв и небуквенных изображений;

– поиск правильно написанных букв среди неверных изображений с недостающими или лишними элементами, неправильным расположением на листе бумаги (в том числе, перевернутых и зеркальных изображений) и т. д.;

– конструирование изучаемых букв в «волшебном квадрате», разделенном вертикальными, горизонтальными и диагональными линиями;

– восстановление деформированного изображения букв путем добавления недостающего либо исключения лишнего элемента и другие.

Таким образом, существующие на данный момент авторские учебно-методические комплексы, включающие буквари, направленные на знакомство дошкольников с нарушениями речи с буквами и обучение их чтению, должны включать в себя различные комплексы упражнений для профилактики дисграфии. Наличие подобных упражнений выгодно отличает пособия, созданные опытными практикующими учителями-логопедами. Разработанные Н.С. Жуковой, а в особенности – Н.В. Нищевой и Е.М. Косиновой задания дают возможность не только наиболее эффективно закрепить графический образ букв у дошкольников, но и предупредить возникновение серьезных дисграфических расстройств даже у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Список литературы

1. Богатая О.Ф. Обучение грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) / О.Ф. Богатая. – М.: Владос, 2018.
2. Жукова Н.С. Букварь. ФГОС / Н.С. Жукова. – М.: Эксмо-детство, 2023.
3. Косинова Е.М. Логопедический букварь / Е.М. Косинова. – М.: Махаон, 2023.
4. Нищева Н.В. Мой букварь. Книга для обучения дошкольников чтению / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-пресс, 2021.

Корнельсон Людмила Викторовна
студентка

Научный руководитель

Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье представлены результаты теоретического анализа особенностей развития волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Рассмотрена специфика развития силы воли, активности, произвольности; формирование понимания правил условий выполнения деятельности; развитие навыков самоконтроля деятельности и поведения с учетом индивидуально-типических особенностей развития детей представленной группы.

Ключевые слова: воля, стремление, достижение, мотивы, поведение, развитие, дошкольник, ЗПР.

Под понятием воли как элемента психического развития индивида понимается способность человека осознано и целенаправленно управлять и контролировать свое поведение и действия.

С.И. Ожегов в своем словаре понятие воли трактует, как: 1) способность осуществлять свои желания, поставленные перед собой цели; 2) сознательное стремление к осуществлению чего-либо; 3) пожелание, требование; 4) властность, возможность распоряжаться чем-либо; 5) свобода в проявлении чего-либо; 6) свободное состояние человека [8]

Воспитание воли у нормальных детей по мнению С. Я. Рубинштейна сложный и длительный процесс, воспитание же воли у детей интеллектуальной недостаточностью и, в частности, с задержкой психического развития еще более сложный и трудный процесс, что объясняется их особенностями развития [3].

Наиболее благоприятным периодом для возникновения воли, как сознательного акта управления своим поведением и своими действиями, считает Е. В. Бурмистрова является дошкольный возраст, формирование и развитие волевой сферы детей может происходить только в процессе воспитания и обучения, под влиянием требований родителей и педагогов. В этом случае у ребенка будет наиболее рационально формироваться способность подчинять свои действия той или иной задаче, преодолевая возникающие трудности в процессе достижения поставленных целей [4].

Л.С. Выготский отмечает, что «волевая сфера детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется несамостоятельностью, безынициативностью, неумением руководить своими действиями,

неумением, а в отдельных случаях нежеланием преодолевать элементарные препятствия, противостоять желаниям и негативным воздействиям, однако если такому ребенку что-то очень захотелось приобрести или попробовать, то он может проявить достаточную гибкость ума, настойчивость и целеустремленность в получении желаемого, он демонстрирует умения преодолевать трудности, опосредованность и обдуманность поведения» [5].

Период дошкольного возраста чрезвычайно важен для осуществления целенаправленной работы по развитию волевой сферы у детей с ЗПР, так как именно в этом возрасте закладываются основные черты личности и характера, формы поведения в различных жизненных ситуациях, способность соотносить собственные желания с потребностями других людей, а это значимые факторы на пути коррекции дефектов в целом. Ребенок с ЗПР очень часто не в силах отказаться от непосредственно желаемого даже ради более интересного и привлекательного, но непонятного, непонятность пугает, а удовольствия или лишения близкие и ясные ребенку берут верх. Похожая ситуация наблюдается и в отношениях с окружающими людьми, первичной оказывается внушаемость. Некритическое восприятие указаний и рекомендаций окружающих, отсутствие критичности и желания проверить адекватность советов и указаний в соответствии с собственными интересами и склонностями. Например: такой ребенок способен легко повторить глупость, обидеть сверстника и наоборот проявляет необычайное упрямство и бессмысленное сопротивление разумным доводам, демонстрирует желание действовать наперекор [1].

Наиболее существенными признаками нарушения волевой сферы у детей с ЗПР является эмоционально-волевая незрелость, которая выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, стремлении к получению удовольствия от игровой деятельности, беспечности, незрелости чувства долга, ответственности, неумение подчинять свое поведение требованиям, неспособность сдерживать проявления чувств, волевого напряжения [6].

Воля характеризуется целенаправленностью личности в саморегуляции своего поведения, в способности преодолевать затруднения на пути достижения желаемого результата. Это означает, что детям с задержкой психического развития просто необходимо максимально развивать волевую сферу, так как им приходится преодолевать огромные трудности в процессе обучения и приобретения знаний и умений в том же объеме и качестве, нежели у нормально развивающихся сверстников. Формирование волевых качеств детей с интеллектуальной недостаточностью в виде ЗПР начинается как и в норме с раннего возраста, под воздействием взрослого волевые качества ребенка с ЗПР развиваются в процессе деятельности, характерной для каждого из возрастов и соответствующей потенциальным индивидуальным возможностям ребенка [1].

Как отмечает С.Е. Кулачковская, одно из необходимых условий, способствующих воспитанию воли ребенка, – создание строго определенного и правильного режима, т. е. распорядка его жизни. Воля – это организованный труд. Если ребенок рос, без определенного режима, порядка занятий или не придерживался их, то в будущем для него будет характерно отсутствие способности к волевому усилию. Основа воспитания воли лежит в систематическом преодолении трудностей в повседневной, обыденной жизни. Есть множество таких обычных дел, как сходить в магазин, убрать в комнате, поухаживать за братом или сестрой, помыть посуду и т. д. Таким образом, каждый момент жизнедеятельности ребенка может быть использован для закалки воли, состоящей в преодолении сиюминутных желаний, мешающих достижению стоящих перед ним задач.

Нами было проведено исследование. При проведении исследования, на начальном диагностическом этапе, были использованы задания для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, соответствующие возрастным возможностям детей 6–7 лет, которые должны помочь выявить особенности волевой сферы детей данной категории. Было предложено 5 методик: «Не подглядывай» (И. В. Дубровина); «Закрась фигуры» (Е. А. Ключникова); «Картинки и кружки» (Ш.Н. Чхартишвили); «Черточки» (Г. А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной); «Дождись своей очереди» (Л.А. Головей, Е. Ф. Рыбалко).

Разработанная нами программа позволила определить уровень развития волевой сферы детей. Задания проводились в игровой форме и поэтапно. Анализируя выполнение заданий по методике «Не подглядывай», необходимо отметить, что дети, принявшие участие в исследовании, представлены дошкольниками с задержкой психического развития с различным уровнем проявления такого волевого качества, как целеустремленность. Средний уровень развития упорства и целеустремленности показал всего 10% дошкольников с ЗПР, они старались соблюдать заявленные критерии успешности выполнения данной методики, большая же часть детей продемонстрировала низкий уровень проявления таких качеств, они отвлекались, больше ориентировались на происходящее вокруг, из-за нежелания проявлять волевые усилия активно подглядывали интересуясь как относится взрослый к выполнению ими заданию. При выполнении методики «Закрась фигуры» полученный результат позволил выделить также две группы детей, различающихся по уровню развития такого волевого качества как упорство. Дошкольники с задержкой психического развития, показавшие средний уровень, торопились выполнить задание как можно быстрее, чтобы приступить к более желательному виду деятельности,

что привело к небрежности закрашивания фигур (20%). Вторая группа наиболее многочисленная смогли закрасить аккуратно малое количество фигур (2–3). Монотонный вид деятельности для данных детей представлял непреодолимую трудность.

Показатели успешности выполнения методики «Картинки и кружки», также позволили выделить две группы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, различающихся по уровню развития настойчивости. Дети первой группы, показавшие средний уровень – 20%, пытались сосредоточиться только на кружках, но картинки все равно отвлекали дошкольников, что проявлялось в беглом, непродолжительном их рассматривании. Вторая группа представлена детьми, у которых отмечается низкий уровень развития энергичности и настойчивости. Дети данной группы не смогли сосредоточиться только на кружках, часто отвлекались на картинки. Высокий уровень развития волевой активности не показал ни один дошкольник, принявший участие в исследовании.

Похожая картина наблюдалась и при выполнении старшими дошкольниками с ЗПР методики «Черточки», определяющая уровень такого волевого качества как проявление постоянства при достижении цели в условиях помех. Дошкольники первой группы пытались заполнить бланки, проявляя аккуратность, значительную медлительность, в отдельных случаях наблюдался и пропуск ячеек, отмечалось прерывание деятельности, у детей второй группы в моменты создания помех, отмечается значительная отвлекаемость от цели деятельности при появлении помех.

При проведении методики «Дождись своей очереди» получены результаты, которые позволили выделить три группы детей, различающихся по уровню развития произвольности поведения. Дошкольники с задержкой психического развития первой группы (10%) постарались выполнить условия методики, время без подглядываний составило более трех минут. Дети второй группы (20%) не смогли просидеть с закрытыми глазами без подглядываний три минуты. Третья группа детей с задержкой психического развития (70%) смогли просидеть с закрытыми глазами незначительное количество времени, менее двух минут, дети не выполняли инструкцию, активно подглядывали, приоткрывая глаза.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что уровень развития волевых качеств у старших дошкольников, принявших участие в нашем исследовании, находится в основном на низком уровне. Следует отметить, что при проведении входящей диагностики была отмечена роль взрослого, дети часто старались ориентироваться на его реакцию, а не на четкое соблюдение инструкции к заданиям, что говорит о недостаточном уровне развития произвольности, волевых качеств овладения волевым поведением. При организации коррекционно-развивающей программы мы предполагаем акцентировать свое внимание на данных выводах и в качестве средств коррекции использовать подвижные игры с четкими правилами, при которых и требуется повышенный уровень проявления волевых качеств.

Список литературы

1. Аликулова С. Особенности развития детей с задержкой психического развития / С. Аликулова, А. Нургали // Современный научный вестник. – 2016. – №1. – С. 222–225. EDN VUSRWL
2. Базарбаева Б.Г. Развитие психических процессов у детей с задержкой психического развития / Б.Г. Базарбаева, А.К. Егнисова // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – №7–2. – С. 136–139. EDN QZLDXB
3. Батыршина А.Р. Подходы к формированию и воспитанию волевых качеств в отечественной педагогике и психологии / А.Р. Батыршина // Омский научный вестник. – 2015. – №1 (135). – С. 100–102. EDN UBXZMD
4. Бурмистрова Е.В. Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст: учебное пособие. Ч. 2 / Е.В. Бурмистрова, Д.А. Донцов, М.В. Донцова [и др.]; под ред. А.И. Подольского // Вестник практической психологии образования. – 2015. – №1 (42). – С. 3–15. EDN VBJTPJ
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2003. – 512 с. EDN QXGCBL
6. Германова Е.Ю. Первичность коррекции эмоционально-волевой сферы у детей с задержкой психического развития / Е.Ю. Германова // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сб. докладов XIV Междунар. науч. конф. (г. Липецк, декабрь 2013 г.). – Научное партнерство «Аргумент», 2014. – С. 167–171. EDN TAYYGL
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / С.И. Ожегов; под общ. ред. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и образование, 2015. – 1375 с.

Кошелева Виктория Сергеевна
студентка

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается важность диагностики развития повествовательной речи у детей, имеющих речевые нарушения, для ее своевременной коррекции. Представлены результаты эмпирического исследования, дается характеристика диагностической программы.

Ключевые слова: дошкольный возраст, повествовательная речь, общее недоразвитие речи.

В старшем дошкольном возрасте речь ребенка приобретает массу особенностей. Меняются мотивы овладения языком. На первое место выходит потребность воздействовать на себя и на окружающих при помощи слов, ведь речь входит во все виды деятельности ребенка. Новый образ жизни, в связи с подготовкой к школе, влечет за собой изменения познавательной деятельности, она усложняется, прежних средств речи становится недостаточно для полноты высказывания.

У детей дошкольного возраста формируется сознательное отношение к речи, постепенная произвольность процесса. Ребенку важно, чтобы собеседник точно понял информацию, которую он хочет донести.

В более точной передаче информации помогает особая речевая деятельность, которая имеет свои мотивы и цели. Она содержит следующие требования для реализации: самостоятельная, выразительная передача содержания; поддержка непринужденной беседы; ответы на вопросы и т. д. Данная деятельность является повествовательной речью.

Рассказы ребенка о произошедших событиях, рассуждения, составления рассказов и сказок – все это проявление повествовательной речи.

Многие авторы в своих работах рассматривали развитие повествовательной речи у детей с общим недоразвитием речи, отмечая трудности в овладении последовательным и развернутым рассказыванием. Это связано с неумением связно и последовательно изложить свою мысль [2, с. 130].

Дети обладают набором слов и синтаксических конструкций в небольшом объеме и упрощенном виде, но не могут сформулировать из них единое высказывание [1].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что развитие повествовательной речи имеет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, поскольку выступает в виде средства получения знаний и коммуникации.

Средством для определения уровня повествовательной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи стали следующие методики: «Исследования связной речи» (Г.А. Урунтаева), «Закончи предложение» (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина), «Как лучше сказать» (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина), «Выбери концовку рассказа» (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина), «Выбери начало» (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина) [3; 4].

Результаты эмпирического исследования показали, что только у 8% детей хорошо развита повествовательная речь. Эти дети смогли составить предложения, подходящие по смыслу задания, а также верно распознать заданные ситуации, что означает хороший запас лексического словаря для возраста, умение выражать свое отношение к воспринимаемому. Данным детям не понадобилась помощь взрослого для выполнения задания.

У 31% детей выявился средний уровень развития повествовательной речи, так как они справились с заданием, но у них возникли проблемы в процессе его выполнения. Эти дети затруднились в распознавании заданных ситуаций, им понадобилось больше времени на обдумывание новой формы слова.

61% детей имеет низкий уровень развития повествовательной речи. Эти дети с трудом справились с заданиями, им часто приходилось задавать дополнительные наводящие вопросы, что свидетельствует о проблемах в понимании ситуаций. Они путались в образовании противоположных по смыслу слов и предложений.

Из представленных результатов можно сделать вывод, что развитие повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеет большое значение, поскольку оно отстает от нормально говорящих детей по качественным и количественным показателям.

Список литературы

1. Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: Грааль, 2001. – 193 с.

2. Кокорева О.И. Содержательно-технологические аспекты развития связной речи у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями в процессе ознакомления со славянскими мифами / О.И. Кокорева, С.Н. Башинова // Перспективы науки. – 2021. – №11 (146). – С. 130–132. – EDN ZCHNJZ

3. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 291 с.

4. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2004. – 288 с. EDN QTGNZP

Ларичева Виктория Анатольевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье раскрыты теоретические основы раннего онтогенеза речевой деятельности и основные причины задержки речевого развития. Предлагаются методы профилактической работы, способствующие предупреждению речевых нарушений в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: онтогенез речи, раннее развитие, профилактика, речевая деятельность, преддошкольный возраст, логопедическая работа.

Значение речи в нашей жизни очень велико, так как с её помощью происходит процесс коммуникации между людьми. Человек никогда не рождается с такой способностью, как речь, потому что свое развитие речевая деятельность получает в результате онтогенеза. Онтогенезом принято называть индивидуальное развитие организма от момента зарождения и до конца жизни. Речь развивается совместно с умственным и физическим развитием, что вместе является показателем общего развития ребенка.

Речь ребенка формируется с учетом нескольких важнейших факторов, таких как обширная речевая практика, нормативное окружение ребенка, правильное обучение и воспитание, которые начинаются с момента рождения ребенка.

В настоящее время возросло количество обращений к специалистам за логопедической помощью. Обычно дети, нуждающиеся в коррекции речевых нарушений, имеют в анамнезе непростой перинатальный период, который характеризуется болезнями матери при беременности или травмами, полученными в процессе родовой деятельности. Нередко у таких детей неврологический статус характеризуется минимальной мозговой дисфункцией, в следствие которой нарушается психоэмоциональная сфера на фоне недостаточности функций центральной нервной системы, а также перинатальной энцефалопатией, вызванной гипоксией, травмами, инфекциями или токсико-метаболическим воздействием на центральную нервную систему плода и новорожденного. Детей, имеющих в анамнезе такие нарушения, принято относить к «группе риска».

Причинами задержки речевого развития принято считать внутренний и внешний отрицательный фактор (или их взаимосвязь), влияющий на структуру речевого нарушения и разделять на биологические и социальные.

К биологическим причинам относятся.

1. В пренатальном периоде главной причиной служит внутриутробная патология, особенно возникшая в первый и второй триместр беременности, когда происходит процесс закладывания жизненно-важных органов. Несовместимость резус фактора плода и матери, гипоксия плода, инфекционные заболевания матери во время беременности, употребление матерью алкогольных, табачных или наркотических веществ, токсикоз при беременности – все это несет губительное влияние на плод, поражая подкорковые отделы головного мозга, в следствие чего у ребенка в раннем возрасте отмечается нарушение звукопроизношения и снижение слуха.

2. Натальный период также может послужить возникновению речевых нарушений, так как во время родов могут возникать травмы и асфиксия. Черепно-мозговые травмы, кровоизлияние в головной мозг могут способствовать задержке речевого развития или тяжелым нарушениями речи (алалия, дизартрия), потому что в таких случаях фиксируется очаговая симптоматика в речевых зонах коры головного мозга.

3. В постнатальном периоде велика вероятность заболеть инфекциями, которые в зависимости от места локализации в головном мозге и времени пребывания в организме, могут вызывать нарушения речи. Например, как осложнение бактериального менингита может быть нейросенсорная тугоухость.

Биологическими причинами являются и черепно-мозговые травмы, наследственные заболевания, которые могут сочетаться с нарушениями в психическом, двигательном и интеллектуальном развитии.

К социальным причинам принято относить неблагоприятные социально-бытовые условия, вызывающие педагогическую запущенность, отсутствие речевой среды, просмотр мультфильмов с искаженной речью, двуязычие в семье и др.

Очень важным критерием развития речи в раннем онтогенезе является речевая среда ребенка, а именно речь взрослых, которые его окружают. Если ребенок будет слышать слишком быстрый темп речи (тахилалия), речь с физиологическими итерациями (заикание) или даже неправильное произношение звуков, то это повлечет за собой задержку речевого развития, потому что речь ребенка формируется по подражанию.

Для понимания специфики формирования речевой деятельности, необходимо знать особенности развития речи преддошкольного и дошкольного возраста. Известные советские педагоги и психологи, такие как А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, Г.Л. Розенгард-Пупко предлагают различные классификации онтогенеза речевой деятельности, которые отличаются по числу этапов, но при этом отражают различные направления развития единиц языка и речи. Однако основной классификацией речевого развития принято считать классификацию А.А. Леонтьева [8], в которой автор выделяет четыре этапа становления речи.

Первый этап – подготовительный, охватывающий первый год жизни ребенка или, как его характеризует Р.Е. Левина, доречевой этап. С момента рождения ребенка его единственной голосовой реакцией является крик и плач, сигнализирующий о наличии потребности. Эти голосовые реакции тоже являются «предпосылками» дальнейшего речевого развития, так во время них происходит развитие тонких и разнообразных движений отделов речевого аппарата.

К концу первого месяца новорожденный ребенок уже начинает реагировать на голос и интонацию взрослого, поворачивать голову на звук и успокаиваться, когда слышит колыбельную. Уже около двух месяцев у ребенка начинает появляться гуление – монотонная вокализация гласных звуков, а к началу третьего месяца жизни появляется лепет – сочетание звуков, неопределенно артикулируемых.

После пяти месяцев ребенок начинает подражать звукам взрослого, а затем и произносить услышанные слоги. С каждым месяцем подражание получается все лучше, а к году уже появляются первые простые слова.

Второй этап – преддошкольный (от одного года до трех лет), характеризуется активным накоплением словаря, который характеризуется полисемантизмом. К трем годам фиксируется появление простых грамматических категорий, что отражается на расширении структуры и связи слов в составе предложения.

Третий этап становления речи по А.А. Леонтьеву [8] – дошкольный (от трех лет до семи). Дошкольному этапу характерно неправильное произношение сложных звуков, таких как свистящие, шипящие, сонорные. Активный словарный запас дошкольника в этот период очень увеличивается – в нем отмечается примерно 3000–4000 слов.

На четвертом году жизни ребенок пользуется простыми и сложными распространенными предложениями, у него формируется фонематическое восприятие, означающее, что ребенок дифференцирует все звуки и может говорить «чисто».

В пять лет дети уже свободно используют в устной речи сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, овладевают монологической речью в процессе составления краткого пересказа.

Четвертый этап – школьный (от семи до семнадцати лет). Характерной особенностью последнего этапа является процесс становления письменной речи.

В психологической и педагогической литературе проблемой профилактики и коррекции отклонений в речевом развитии занимались Е.Ф. Архипова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.

На современном этапе развития науки и практики специфика развития речевых и коммуникативных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья представлена в работах М.А. Адильжановой [1], Н.А. Акимовой [2], Е.Э. Артёмовой [3], М.Е. Баблумовой [5], Сорокиной В.Т.А. [9], Л.А. Тишиной [7] и др. Все авторы в своих научных работах основополагающим подходом считают комплексный подход, который предполагает одновременную профилактику двигательного, психического и речевого развития ребенка в процессе раннего онтогенеза.

При работе с детьми раннего возраста важно учитывать следующие требования профилактической работы.

1. Непрерывность логопедических занятий (10–20 минут).
2. Индивидуальный подход, предполагающий учет возраста и особенностей детей раннего возраста (например, включение игровых методов).
3. Включение родителей в профилактическую деятельность.

Анализируя литературу по проблеме раннего речевого развития, можно выделить следующие направления профилактической работы.

1. Развитие высших психических функций, являющихся психологической базой речи. В занятия важно включать задания на развитие зрительного и слухового внимания и восприятия, развитие слухоречевой, зрительной и двигательной памяти, сенсорно-перцептивной деятельности и эталонных представлений, развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, развитие ведущих видов деятельности (игровой и предметной), развитие воображения, развитие взаимодействия аналитических систем.

2. Развитие моторного компонента. В этот блок можно включать упражнения для развития общей, мелкой и артикуляционной моторики, физические упражнения на переключение движений, логоритмика, массаж (артикуляционного аппарата или кистей и пальцев рук), упражнения на ориентировку в пространстве и схему тела, пальчиковые игры, упражнения, направленные на развитие зрительно-моторной координации.

3. Развитие импрессивной речи – понимания обращенной речи, просьб, названий предметов, признаков, грамматических категорий и несложных по своей структуре текстов.

4. Развитие экспрессивной речи путем накопления активного словаря ребенка (объяснение обобщающих и новых слов, включения их в речь), формирования фразовой речи, звукопроизношения, фонематических процессов.

5. Формирование представлений об окружающем мире, включение практического опыта в жизнь ребенка (например, делать элементарные опыты, вести дневник погоды).

6. Наблюдение детей «группы риска» у медицинских специалистов.

7. Взаимодействие с родителями. Логопеду необходимо объяснить важность начала ранней профилактики и коррекции речевых нарушений, свою коррекционную программу и дальнейшие направления логопедической работы, обсудить с родителями сроки, методы и результаты занятий. Важно рассказать родителям о выполнении домашнего задания, о проведении с ребенком ежедневной артикуляционной гимнастики, о правильном произношении слов и нормальном темпе речи в разговоре с ребенком. Специалист также может распечатать памятку родителям, в которой будет подробно написана профилактическая работа речевого развития в домашних условиях.

Таким образом, зная онтогенез речевой деятельности, необходимо сразу определять отклонение от нормы и приступать к профилактике и коррекции речевых нарушений. Важность начала ранней помощи поможет ребенку исправить речевые нарушения и предупредить их появление в школьном возрасте.

Список литературы

1. Адильжанова М.А. Развитие фонематического слуха и первоначальных аудиальных компетенций на основе имитативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / М.А. Адильжанова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №8. – С. 97–101. – DOI 10.17513/snt.38180. – EDN SELTAY
2. Акимова Н.А. Коррекционно-педагогическая помощь тяжело и длительно болеющим детям / Н.А. Акимова // Науки об образовании в меняющемся мире: перспективы исследований для решения глобальных и локальных проблем. – М., 2022. – С. 863. – EDN EOQWEL
3. Артемова Е.Э. Междисциплинарный подход к организации логопедической работы на ранних этапах коррекционного воздействия / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство»: сборник тезисов / отв. ред. К.Н. Поливанова. – 2017. – С. 184–186. – EDN ZHFUON
4. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ; Астрель, 2006. – 222 с. EDN QVAXKJ
5. Баблумова М.Е. Педагогические условия формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью / М.Е. Баблумова // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2014. – №1. – С. 22.
6. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ; Астрель, 2005. – 351 с. EDN QXNGSX
7. Глухоедова О.С. Формирование речи неговорящих детей на ранних этапах коррекционного воздействия / О.С. Глухоедова, Л. А. Тишина // Педагогика. – 2014. – №10. – С. 53–58.
8. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – 3-е изд., стер. – М., 2005. – 306 с. EDN QRUWJ
9. Сорокина В.Т.А. Проблема выявления нарушений речевого развития у детей раннего возраста / В.Т.А. Сорокина, Т.Н. Орленко // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары, 2023. – С. 255–257. – EDN JTZECM

Лёвшина Дарья Сергеевна
студентка, педагог дополнительного образования
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: статья посвящена вопросу зрительного восприятия. Автором освещены актуальные методики выявления уровня развития зрительного восприятия у детей с ОНР. Рассматривается экспериментальное исследование данной проблемы.

Ключевые слова: зрительное восприятие, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Дошкольный возраст детей самый благоприятный для развития органов чувств, расширение знаний об окружающем мире. С восприятия явлений и предметов начинается познание окружающего мира.

У старших дошкольников, которые имеют общее недоразвитие речи, отмечаются различные недостатки зрительного гнозиса. Чаще всего это может быть выражено при узнавании предметов в условиях усложненного восприятия, при введении оптически сложных заданий.

Л.С. Цветкова подчеркивает, что в случае при ОНР не происходит нарушений в более простых, первоначальных уровнях зрительного восприятия, которые формируются на ранних стадиях онтогенеза. Однако нарушения возникают на более высоких уровнях зрительного восприятия, проявляясь в том, что при восприятии наблюдаются проблемы с выявлением важных характеристик и склонность к ошибочному восприятию случайных, несущественных деталей.

Нами было проведено исследование, в котором участвовали 12 детей в возрасте 5 лет с нарушением речи. Применялась диагностическая программа, разработанная Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой [1, с. 36]. Представленный в ней диагностический материал, позволяет изучить основные компоненты зрительного гнозиса старших дошкольников с ОНР, дать количественную и качественную оценку каждого из изучаемых показателей.

В ходе исследования были выявлены особенности в зрительном восприятии старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методика 1. Опознание реалистических изображений.

Был проведен качественный анализ данных, который показал, что в среднем дети верно идентифицировали и называли 13 из 16 изображений. Особенно сложными для детей оказались 6 картинок: фуражка, диван, шуба, перо, ремень, помидор. В ответах детей были замечены случаи, когда они использовали перцептивно близкие слова (например, «кресло» вместо «диван») или делали вербальные замены (например, «чтобы не было темно» вместо «лампа»). Ошибки чаще всего были связаны с перцептивно-вербальными путаницами, в два раза реже – с перцептивно близкими словами, а вербальные ошибки встречались реже [1, с. 38].

Методика 2. Опознание наложенных изображений (проба В. Понпельрейтера).

При использовании простого метода для детей в возрасте 5 лет, который заключается в распознавании наложенных фигур, было выявлено, что 48% детей способны находить правильные ответы самостоятельно. Тем не менее, более чем у трети детей требовалась помощь в организации (обведении) задания.

Изучив нейропсихологический анализ, были выявлены четыре категории детей:

- группа 1 – дети, у которых преимущественно отстают функции программирования и контроля;
- группа 2 – представлена детьми, у которых преимущественно отстают функции переработки слуховой и зрительной информации;
- группа 3 – дети с задержкой развития функций переработки по правополушарному тип;
- группа 4 состоит из детей, страдающих от комплексной двусторонней функциональной слабости [1, с. 39].

Методика 3. Опознание перечеркнутых изображений.

Ошибки в определении перечеркнутых изображений увеличиваются в процессе выполнения задания. Данная методика показала, что у детей всех групп данного возраста, были ошибки, которые указывают на трудности выбора нужного слова и замены его описанием, были обнаружены. В трёх случаях дети из групп 1 и 2 назвали лампу (со шнуром и вилкой) «розеткой». Мы рассматриваем эту ошибку как вербальную, хотя ее источник не совсем ясен [1, с. 41].

Методика 4. Опознание незаконченных изображений.

При распознавании недорисованных изображений разнообразие допущенных ошибок.

Характерные ошибки восприятия и речи включают в себя замену слов: клещи – «ножницы», булавка – «заколка», «прищепка», сабля – «нож». К ошибкам восприятия, близким друг к другу, можно отнести замены: ключ – «ружье», «машина», «лестница», «пылесос» или лейка – «буква А», «труба», «каблучок», «пылесос», «рояль», «пианино».

Одним из типов ошибок, связанных с фрагментарностью, является выделение одного или двух фрагментов, при этом не удается распознать целое. Это наблюдается как у детей с нарушениями развития правополушарных функций, так и у детей, у которых нет подобных нарушений: например, они могут называть ножницы «ложкой», «лопаткой» или «ключиком» вместо верного названия. Также у них могут возникать затруднения с ассоциацией предметов, например, они могут назвать якорь «стрелкой», «ключом», «кругом» или «шаром», а весы – «самолетом», «корабликом» или «парусом». Булавку они могут назвать «иголкой», а чайник – «рыбкой» или «птицей». Например, они могут называть очки «ножницами».

В результатах тестов на определение наложенных и перечеркнутых изображений у детей относящихся к левополушарному типу, наблюдаются частые ошибки, схожие с псевдогнозиями. Например, они часто называют верхнюю часть молотка различными предметами, такими как «коробка», «кубик», «мел», «машинка», «автобус».

1 воспринимали весы как «рыбу», а в ведре видели «цветок». Дети 2 группы считали изображение чайника «книгой», «колесом» и «молотком». А дети 3 группы опознали в ведре «шляпу» и «фонарь», в чайнике – «сумку», а в лампе – «дерево». 4 группа детей предложили следующие аналогии: они узнали в изображении клещей «замок», а в очках – «гитару» и «дверь» [1, с. 42].

Таким образом, из проведенного исследования можно сделать вывод, что дети дошкольного возраста с нарушением речи наблюдается отставание в развитии зрительного восприятия по сравнению с детьми с нормой в развитии речи.

Развитие зрительного восприятия должно занимать особое место в системе коррекционных занятий, так как именно от уровня развития зрительного восприятия зависит становление функций, речи, интеллекта, внимания.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Академия, 2003. – 57 с. EDN QXGRDT
2. Ахутина Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: альбом / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Академия, 2003. – 32 с. – EDN QXGRDT
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки / Т.В. Ахутина, Л.В. Яблокова, Н.Н. Полонская // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / под ред. Е.Д. Хомской, В.А. Москвина. – М., 2000. – 61 с.
4. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л.С. Цветкова. – М.: МОДЭК, 2001. – 231 с.

Огнева Елена Владимировна

учитель-логопед

Николаенко Светлана Викторовна

педагог-психолог

Пикулина Наталья Александровна

старший воспитатель

Шорстова Юлия Владимировна

музыкальный руководитель

МБДОУ «Д/С КВ №12»

г. Алексеевка, Белгородская область

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования слоговой структуры слова у дошкольников с речевыми нарушениями. Основным приемом работы выбраны визуально-ритмические тренажеры. Рассматриваются особенности применения визуально-ритмических рядов на каждом этапе работы над слоговой структурой слова: подготовительный, работа на уровне звуков и слогов, уровень слова, автоматизация в речи слов разной сложности.

Ключевые слова: слоговая структура слова, визуально-ритмический тренажер, моторная программа.

Важнейшей задачей в системе работы по обучению ребенка родному языку в детском саду и в семье является формирование грамматически правильной речи, фонетически четкой и лексически

богатой. Это дает возможность полноценного речевого общения и способствует подготовки ребенка к обучению в школе. Речь является неотъемлемым условием познания окружающего мира и социализации ребенка в целом. Именно с ее помощью будет происходить процесс усвоения школьной программы. Поэтому любые речевые нарушения будут влиять на этот процесс. И все речевые недостатки необходимо скорректировать или приблизить к норме в дошкольный период.

С каждым годом отмечается увеличение числа детей с речевыми нарушениями, причем нарушение речи носит системный характер. При общем недоразвитии речи, речь страдает как целостная система, нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй, слоговая структура слова.

Под понятием «слоговая структура слова» принято подразумевать взаиморасположение и связь слогов в слове. Нарушение слоговой структуры – это нарушение, с которым логопеды сталкиваются все чаще и чаще.

Но как показывает логопедическая практика в детском саду, основное место в коррекционной работе с детьми занимает деятельность по преодолению нарушений звукопроизношения. Задачи по формированию слоговой структуры слова, как правило, недооцениваются, зачастую выделяется мало времени на их решение, а иногда просто исключаются из программного содержания. Такое положение является причиной возникновения дисграфии и дислексии у школьников.

В педагогической практике представлены разнообразные технологии и методики формирования слоговой структуры слова дошкольников. Такое количество методов позволяет использовать их вариативно, сочетая друг с другом. Развитие темпо-ритмической организации речи является одним из этапов в работе над формированием слоговой структуры слова дошкольников. Поэтому педагогический коллектив детского сада решил включить в последовательность работы по формированию слоговой структуры слова у дошкольников с речевыми нарушениями визуально-ритмические тренажеры.

Визуально-ритмический тренажёр – это заданная моторно-речевая программа, с помощью которой ребенок учиться переключаться. Визуально-ритмический тренажер может быть в трёх плоскостях (от простого к сложному): горизонтальный ряд, вертикальный ряд, окружность.

Последовательность при выкладывании рядов может быть простая (один – один) и сложная (один – два, два – один; три – два, два – три и т. п.).

Составляя визуально-ритмический ряд, визуальные обозначения могут быть разнообразными. Картинки и предметы можно подбирать с учётом изучаемой в настоящий момент лексической темы. Необходимо развивать понимание, что каждый элемент в ряду зависит от другого так же, как слоги в слове и артикуляция каждого звука.

Процесс формирования слоговой структуры – это достаточно обширный вид работы. Как и любой другой вид деятельности имеет свою последовательность. На основе различных методик (Большакова С.Е., Бабина Г.В., Ткаченко Т.А., Четверушкина Н.С.) была выстроена система работы по формированию слоговой структуры с использованием визуально-ритмических тренажеров, включающая три этапа.

Подготовительный этап «Формирование предпосылок к овладению слоговой структуры слова». На этом этапе работа ведется по двум направлениям: 1) формирование временно-пространственных представлений, 2) формирование слухового восприятия и чувства ритма. Эти направления работы служат основой и имеют существенное значение для восприятия и проговаривания слов различной слоговой структуры.

Приемы работы. Для воспроизведения визуально-ритмического ряда ребенку предлагают моторную программу заданий на вертикальном, горизонтальном или круговом тренажере. Периодичность повтора программы начинается от двух повторений с постепенным ее увеличением.

Можно использовать задания на копирование движений. Например, визуально-ритмические ряды по воспроизведению упражнений на развитие мелкой-моторики рук. Перед ребенком горизонтальный вкладыш с ячейками, куда размещаются визуальные картинки с изображением упражнений: ладонь-ребро, кулак-ладонь-заяц. Картинки-заданий можно менять и чередовать по мере разучивания данных упражнений. Так же можно разместить визуально-ритмический ряд на стене помещения, которое предназначено для коррекционных занятий с детьми. Входя в помещение, ребёнок повторяет ритмический ряд на стене, что увеличивает коррекционный эффект и поддерживает эмоционально-положительный настрой.

Следующий прием отличается введением условных обозначений упражнения, вместо его реального изображения. Можно использовать чередование предметов по цвету, форме, величине. Например, квадрат обозначает упражнение «Заяц» в пальчиковой гимнастике, а прямоугольник – упражнение «Коза». Ритмический ряд начинается с чередования двух упражнений, постепенно увеличивая количество упражнений в зависимости от возраста ребенка, его индивидуальных возможностей и этапа коррекционной работы. Использование такого варианта продолжения ряда, развивает зрительное внимание, способность ребенка концентрироваться и удерживать во внимании несколько задач.

Использование приема раскладывания сюжетных картинок по кругу в определенной последовательности «Части суток», «Времена года», «Дни недели» (с включением цветового обозначения), позволяют параллельно решать задачи познавательного развития.

Очень интересны и эффективны визуально-ритмические ряды на «прохлопывание», «простукивание», «проигрывание» на музыкальных инструментах определенных рисунков. «Большие и маленькие мячи», «Курица и цыплята», «Снеговик и снежки» (тихое или громкое воспроизведение задания). Упражнение «Один-много» предполагает прохлопывание ритмического рисунка в соответствии с количеством изображенных предметов (| – |, || – ||, | – ||, || – ||| и др.).

«Проиграй мелодию». Данная моторная программа предполагает использование детских музыкальных инструментов (погремушки, маракасы, барабаны, бубны и др.). Перед ребенком визуальный ряд с изображением задания: один барабан, две погремушки. Зрительно прослеживая задание, ребенок проигрывает предлагаемую мелодию. Усложненным вариантом может быть включение условных обозначений: круг – бубен, овал – маракас.

Основной этап «Формирование звуко-слогового состава слов» начинается с воспроизведения звуков и слогов. Работа начинается с восприятия и воспроизведения рядов на уровне гласных звуков. «Песенка гласных звуков». На первоначальных упражнениях, когда ребенок еще не знает буквы, используем зрительные символы гласных звуков по их артикуляторному укладу. Затем постепенно заменяем их на гласные буквы. Ребенок «пропевает», предложенную мелодию. И наоборот, взрослый предлагает послушать песенку гласных звуков и выложить ее, используя горизонтальный, вертикальный визуально-ритмический вкладыш или круг.

Аналогичным способом проводим работу – на уровне слогов. На данном этапе дети учатся проговаривать сочетания однородных слогов с разным ударением, силой, интонацией (та-та-та) (большие и маленькие мячи, где большой мяч – это ударный слог); воспроизводить цепочки слогов с разными гласными и согласными звуками (та-то-ту, па-та-ка); воспроизводить слоги со стечением согласных (ба – бда); проговаривать слоговые сочетания с согласными звуками, оппозиционными по звонкости-глухости (па – ба); проговаривать слоговые сочетания с гласными звуками, оппозиционными по твердости-мягкости (да-дя); различать и проговаривать слова, близкие по слоговому составу (том-домком). Приемы работы используем те же. Все слоги и слова проговариваются с разной силой, интонацией, ударением. Дети выкладывают предложенные песенки или воспроизводят их по моторной программе. В качестве условного обозначения можно использовать подручный материал: бусины, кубики, мозаику, карандаши, палочки.

После успешной работы над гласными звуками и слогами переходим к этапу работы на уровне слова. Содержание данного этапа характеризуется восприятием и воспроизведением слов различной слоговой структуры. При осуществлении данного этапа целесообразно учитывать уровень сложности различных слов, т.е. опираться на классы слов с различными типами слогов (Маркова А.К.). Работу следует начинать со слов с максимально простой слоговой структурой и с доступными для произнесения звуками. Вначале слова отрабатываются изолированно, а затем в предложениях. Осуществляя работу на данном этапе можно использовать следующие моторные программы: «Воспроизведи пары слов»: вата – хата (ребенку предлагаются для проговаривания с различным количеством изображением – вата-хата, вата-вата-хата и т. д.). Упражнение «Один-много» предполагает моторную программу для выкладывания и воспроизведения слов-изображений в единственном и множественном числе: кошка – кошки, утка – утки.

«Чего не стало?». Игровое упражнение закрепляет правильное употребление слов различной слоговой структуры в Именительном и Родительном падежах, единственного и множественного числа (мяч-мяча- мячей). Следующая игра «Сосчитай» направлена на закрепление навыка правильного согласования количественных числительных с существительными. Игра «Назови ласково» предполагает упражнение в образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных. Визуально-ритмический ряд может выглядеть следующим образом (бант-бантик; бант-бантик-зонт-зонтик-лист-листик.). Количество используемых слов и их периодичность может меняться.

Заключительный этап «Автоматизация в речи слов различной слоговой структуры». На этом этапе ведется работа над словами любой структурной сложности. Осуществляется автоматизация и дифференциация слов различной слоговой структуры. Все слова включаются в словосочетания и предложения. На данном этапе целесообразно использовать моторные программы для заучивания чистоговорок: За-за-за – в саду коза. «Игра наоборот»: грустный мальчик – веселый мальчик, горячий чай – холодный лёд. Так же можно использовать программы для составления предложений или рассказов по сюжетным картинкам «Составь предложение» (Девочка рисует цветок – ребенок последовательно выкладывает условные обозначения слов заданного предложения, озвучивая каждое слово с определенной периодичностью в горизонтали или по кругу. Аналогично с составлением рассказа по сюжетным картинкам).

Вся работа по формированию слоговой структуры слова осуществляется последовательно, начиная с первого этапа. Задания включаются в индивидуальные и подгрупповые занятия. Таким образом, на занятиях с дошкольниками осуществляется поэтапная система работы по формированию слоговой

структуры слова с использованием визуально-ритмических тренажеров. Такая система рассчитана на несколько лет обучения и позволяет осуществить последовательное обучение и сформировать базовые навыки овладения слоговой структурой слова, а также научить детей употреблять в речи слова разной степени сложности.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-пресс, 2008. – 48 с.
2. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. – М.: Книголюб, 2005. – 96 с.
3. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей / С.Е. Большакова. – М.: Сфера, 2015. – 64 с.
4. Большакова С.Е. Формируем слоговую структуру слова. Дидактический материал / С.Е. Большакова. – М.: Сфера, 2007. – 56 с.
5. Дедюхина Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике / Г.В. Дедюхина. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 64 с. EDN QVDGKN
6. Крупенчук О.И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова / О.И. Крупенчук. – СПб.: Литера, 2014. – 96 с.
7. Ткаченко Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном, 2004. – 40 с.

Печалина Евгения Сергеевна
педагог-психолог
МАДОУ «Сказка»
г. Когалым, ХМАО – Югра

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности применения арт-терапевтической техники песочного рисования *Sand Art* при работе с воспитанниками с задержкой психического развития. Представлен опыт реализации психолого-педагогической программы развития эмоционально-волевой сферы воспитанников в группе компенсирующей направленности.

Ключевые слова: задержка психического развития, социализация, арт-терапия, песочное рисование, эмоционально-волевая сфера, дошкольное образование.

В Муниципальном автономном дошкольном учреждении города Когалыма «Сказка» уже 5 лет ведется работа с воспитанниками с задержкой психического развития в формате группы компенсирующей направленности.

Известно, что положительная динамика реализуемых специалистами комплексных коррекционных мероприятий во многом зависит от особенностей эмоционально-волевой сферы ребенка. В.В. Воронкова отмечает, что недостаточная активизация эмоционального фактора у ребенка является значимым фактором, нарушающим процесс социальной адаптации [1].

В работе с особыми детьми педагог решает задачи, направленные на укрепление физического и психического здоровья воспитанников, в том числе их эмоционального благополучия. Достижение этой цели в работе с детьми с ЗПР возможно через развитие эмоционально-волевой сферы. В исследованиях В.В. Лебединского установлено, что у детей с ЗПР несформированность социально-коммуникативной сферы способствует возникновению эмоциональных, социальных и поведенческих проблем [2]. Трудности в социальном взаимодействии ребенка с задержкой психического развития негативно сказываются на процессе социализации, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Действительно, И. И. Мамайчук в своих работах отмечает в структуре дефекта такое первичное нарушение как эмоционально-волевую незрелость, проявления которой могут варьироваться в зависимости от преобладающего фона настроения ребенка – пониженного или повышенного [3].

В исследованиях Р.И. Хасановой, дети дошкольного возраста с ЗПР испытывают значительные затруднения при попытках идентифицировать и словесно обозначить такие эмоции как удивление, грусть, страх, спокойствие [4].

Согласно исследованиям В.В. Воронковой, работа, направленная на коррекцию нарушенных навыков распознавания эмоций, лиц, способствует благоприятному включению воспитанников в социальную среду [1]. Становление ребенка с ЗПР как субъекта межличностных отношений – важная часть организованной коррекционно-развивающей работы. Сложность при вербализации эмоций, трудности при формировании образа эмоции у детей дошкольного возраста с ЗПР отмечают незрелость эмоционально-волевой сферы в целом.

Использование в работе арт-терапевтических техник предполагает недирективную помощь педагога детям, и создание на занятиях условий для свободного выбора детьми деятельности. Снижение тревожности благодаря отсутствию оценивания результатов творчества с позицией эстетичности и качества законченной работы является еще одним плюсом включения в коррекционно-развивающую деятельность техник арт-терапии [6].

Включение в работу с особенными детьми педагогом-психологом арт-терапевтических техник актуально благодаря совокупности сенсорных стимулов, отличающих работу. Краски, вода, песок – все материалы различны по текстуре, чередовать их – дать ребенку возможность раскрыть себя, помочь наладить контакт между педагогом и ребенком.

В рамках совместной работы с использованием техник арт-терапии, происходит стимуляция чувств и ощущений ребенка сенсорными стимулами, что приводит к поощрению вербального и невербального компонентов коммуникации.

Для проведения эффективной коррекционной работы была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством арт-терапии.

Использование в работе техники рисования песком Sand Art это совокупность комплекса арт-терапевтических техник: изотерапии, песочной и музыкальной терапии.

При работе в группе компенсирующей направленности были выделены такие особенности, как быстрая смена эмоционального состояния воспитанников, неустойчивость эмоциональных реакций, не умение контролировать свое поведение. Для развития эмоционально-волевой сферы особую ценность имеет не только конечный результат творчества, но и сам процесс, в котором проявляются внутренние переживания. Использование в работе арт-терапевтических техник предполагают недирективную помощь педагога детям, и создание на занятиях условий для овладения воспитанниками видами, средствами и формами коммуникации, обеспечивающими успешность установления и реализации социокультурных связей и отношений ребенка с окружающей средой.

В работе педагога-психолога с детьми игра с песком выступает в качестве вспомогательного средства коррекционного воздействия, позволяющего стимулировать ребенка, развить его сенсомоторные навыки, снижать эмоциональное напряжение. Применение световых столов в работе с детьми с ЗПР уникально тем, что любое прикосновение возможно преобразовать и включить в общий рисунок деятельности педагога-психолога и ребенка. Особенность взаимодействия с детьми дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями в том, что ведущую роль в деятельности играет взрослый, он же и обеспечивает развитие игры.

Реализация программы включает в себя комплексную работу с родителями воспитанников. Проведение совместных детско-родительских развивающих занятий – это шанс родителю по-новому увидеть своего особенного ребенка в середине, где он успешен. Вместе с родителями дети создают песочные сюжеты, прорабатывают сказочные и игровые ситуации.

В начале учебного года специалистами была проведена плановая диагностика, результаты которой использованы для построения индивидуальной траектории каждого ребенка и разработки программы.

Для диагностики компонентов эмоционально-волевой сферы воспитанников с интеллектуальными нарушениями педагогом-психологом был применен следующий диагностический пакет методик, который адаптирован для воспитанников с интеллектуальными нарушениями: методика «Лесенка» В. Г. Щур, тест на произвольное поведение и сформированность волевых процессов, методика «Изучение волевых проявлений» Г.А. Урунтаевой, «Тест тревожности» Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, открытое анкетирование для педагогов группы. В рамках работы было проведено три этапа диагностики – первичный, вторичный, итоговый.

На основании диагностики были определены цель и задачи составленной программы коррекционной работы. Цель можно определить как развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством техники песочного рисования SandArt.

На первом этапе реализации программы воспитанники познакомились с миром песочных фантазий – изучали основные движения при работе с песком, простые линии, смотрели сказки, нарисованные в технике песочной анимации.

На основном этапе реализации программы упражнения и задания для развития эмоционально-волевой сферы были включены в деятельность с песочными столами и проводились в контексте различных сказок. Эти сказки воспитанники могли впоследствии сами дополнить, дорисовать, украсить героев или изменить их. Можно отметить, что на данном этапе совместная работа педагога-психолога и ребенка направлена на создание воспитанниками с интеллектуальными нарушениями в тандеме с педагогом собственных сказочных историй, нарисованных песком. На протяжении занятия каждый ребенок строит свою сказочную историю, которая в свою очередь помогает ему преодолеть страхи и неуверенность в себе, определить собственное эмоциональное состояние, научиться прислушиваться к чувствам – как своим, так и окружающих.

Третий этап реализации программы включал в себя проведение совместных детско-родительских занятий. Важной составляющей взаимодействия между педагогом-психологом и семьей воспитанников является профилактическая работа, которая направлена на развитие личности особенного ребенка в контексте семьи, преодоление стрессов, продуктивного взаимодействия между членами семьи.

Благодаря опыту проведенной работы можно сделать следующие выводы:

- по результатам итоговой диагностики при реализации программы, можно отметить снижение личностной и ситуативной тревожности;
- повышение стабильности эмоционально-волевой сферы в целом;
- формирование у детей с ЗПР навыков межличностной коммуникации;
- проявление речевой активности воспитанников в игровой деятельности;
- формирование доверительной атмосферы в семье благодаря совместной деятельности родителей с детьми.

Таким образом, благодаря анализу форм коррекционной работы педагога-психолога было выявлено, что использование в коррекционно-развивающей работе техник арт-терапии способствует экологичному проживанию, проигрыванию воспитанниками заданного спектра эмоции за счет включения их в творческую деятельность.

Можно отметить, что индивидуальная и мини-групповая работа с применением техники рисования песком SandArt помогает воспитанникам с ЗПР осознать и прочувствовать как свой собственный эмоциональный опыт, так и помогает им понять чувства и эмоции других, обеспечивая тем самым эффективную коммуникацию, а вследствие этого снижает конфликтность со сверстниками и способствует эффективному включению особого ребенка в систему социальных отношений.

Список литературы

1. Воронкова В.В. Эмоционально-волевые процессы умственно отсталых детей / В.В. Воронкова. – М.: Гардарики, 2005. – 432 с.
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2013. – 148 с.
3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с. – EDN QXOFFV
4. Хасанова Р.И. Распознавание эмоций дошкольниками с задержкой психического развития / Р.И. Хасанова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – №1. – С. 307–314.
5. Красный Ю.Е. Арт – всегда терапия. Развитие детей со специальными потребностями средствами искусств / Ю.Е. Красный. – М.: Дорога в мир, 2014. 256 с.
6. Печалина Е.С. Применение метода рисования песком в работе педагога-психолога ДОУ / Е.С. Печалина // Педагог ДОУ. Всероссийский электронный журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pdou.ru/categories/5/articles/4052> (дата обращения: 08.02.2023).
7. Печалина Е.С. Применение арт-терапевтического метода Sand Art в работе с детьми с ЗПР / Е.С. Печалина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://iro86.ru/images/Documents/2021/conf/3/3._Печалина_Е.С._Применение_арт-терапевтического_метода.pdf (дата обращения: 08.02.2023).

Рожнева Анастасия Евгеньевна
студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается необходимость определения уровня развития наглядно-образного мышления и влияние его полноценной сформированности на детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения. Представлен материал для диагностики и анализ эмпирического исследования.

Ключевые слова: дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, наглядно-образное мышление.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития многих познавательных процессов ребёнка, в том числе и наглядно-образного мышления, поскольку именно оно закладывает фундамент для последующих мыслительных операций.

Используя мышление и принятую информацию из внешнего мира, абсолютно каждый человек может представить образ того или иного предмета, не имея его перед глазами, а также предвидеть как он изменится в будущем.

Само понятие «образ» означает запечатление в человеческом сознании предметов и явлений реального мира, формирование отображений. Дошкольник, уже способен накопить достаточное количество подобных отображений. Причем, иногда они носят не зрительный, а осязательный или

звуковой характер. Навык образного мышления значительно упрощает взаимодействие ребенка с внешним миром. Для разрешения поставленной задачи ему достаточно просто представить все ее составляющие и отыскать ответ.

По данным исследования многих авторов, для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерны разные затруднения при выполнении мыслительных задач. Основные трудности с несформированностью взаимосвязей между образом и словом, образов-представлений о целостных предметах, о последовательности, о целостном динамическом событии и причинно-следственных зависимостях. Дошкольники отстают в темпе принятия стратегии решения проблемной ситуации, имеют сниженный уровень продуктивной организации мыслительной деятельности, неустойчивость внимания, трудности удержания инструкций.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что развитие наглядно-образного мышления играет неотъемлемую роль в дальнейшем обучении ребёнка находясь в тесной связи с развитием речи детей дошкольного возраста.

Материалом для определения уровня наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи стали следующие методики: «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова), «Нелепицы» (Р.С. Немов), «Лабиринт» (Л.А. Венгер), «Самое непохожее» (Л.А. Венгер), «Цветные матрицы Равена» (Дж. Равен).

По результатам эмпирического исследования, мы можем увидеть, что только 20% детей с общим недоразвитием речи имеют сформированное в полной мере наглядно-образное мышление. Называли размер, цвет и формы фигурок без ошибок, что говорит о сформированности глубины создания образов, так как они способны выделять разнообразие деталей и выявлять второстепенные образы этих деталей.

Другие 20% имеют средний уровень в пределах нормы, так как они справились с заданиями с затруднениями. Долго всматривались во все детали и пытались найти подходящие, некоторые образы неустойчивы и создаются с помощью наводящих вопросов взрослого.

Остальные 60% детей имеют низкий уровень наглядно-образного мышления, они справились с заданиями с большими затруднениями, путались в признаках фигур, что свидетельствует о слабовыраженной способности выявлять разнообразие и отличие деталей друг от друга, что характеризует недостаток сформированности глубины образов.

Таким образом развитие наглядно-образного мышления особенно важно для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, поскольку оно отстаёт в своём развитии от нормально говорящих сверстников по качественным и количественным показателям.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев. – М.: Ось-89, 1997. – 224 с.
2. Венгер Л.А. Развитие мышления дошкольника / Л.А. Венгер. – М.: Дошкольное воспитание, 2002. – 224 с.
3. Крашенинников Е.Е. Развитие познавательных способностей дошкольников для занятий с детьми 4–7 лет / Е.Е. Крашенинников. – М.: Синтез, 2014. – 96с. – EDN RQUOER
4. Нестерова Т.В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Нестерова. – М.: Образование, 2005. – 22 с.

Сафонова Полина Владимировна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** в статье описаны и раскрыты методологические основы изучения развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Описана актуальность данной проблемы в специальном образовании. Рассмотрено определение понятия «зрительное восприятие» и выявлены критерии, позволяющие составить диагностическую программу для изучения зрительного восприятия у старших дошкольников с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** зрительное восприятие, задержка психического развития, ЗПР, дети старшего дошкольного возраста, критерии зрительного восприятия, константность, предметность, целостность, апперцептивность.*

Существует множество различных трактовок термина восприятия, среди которых можно выделить определение А.Н. Леонтьева: «Восприятие – целостное отражение предметов, ситуаций и событий в

их чувственно-доступных временных и пространственных связях и отношениях; процесс формирования посредством активных действий, субъективного образа целостности предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы» [2, с. 247].

В дошкольный период происходит процесс интенсивного умственного развития ребенка. Без четкого представления о каком-либо объекте успех освоения когнитивных навыков будет затруднителен.

Развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста рассматривается в научных работах А.Н. Леонтьева, И.М. Сеченова, И.Ф. Гербарта, А.В. Запорожец, В.И. Лубовского, Л.П. Григорьевой и других ученых. Представления о зрительном восприятии, как о многогранной фундаментальной системе познания, базируются на теории психофизиологических основ психических процессов Б.М. Теплова и Е.Н. Соколова, теории развития высших психических функций Л.С. Выготского, теории единства обучения и психического развития ребенка П.П. Блонского и В.В. Давыдова, теории деятельности С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, теории системной организации психических процессов Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. Анализируя представленные теории, можно высказать, что процесс зрительного восприятия рассматривается это прежде всего процесс, который включает множественные компоненты психики, такие как: собственно само внимание, память, мыслительные операции, эмоциональную составляющую и т. д. [3].

Анализ структуры зрительного восприятия ребенка позволяет выделить ряд различных по дистантности, константности, целостности и уровню свойств развития восприятия. Уже при рождении ребенок имеет безусловные зрительные рефлексы. В связи ростом и развитием активно формируется жизненный опыт и накапливаются сведения о окружающем мире с младенческого возраста. В дошкольный период дети учатся зрительному анализу форм, величин, телесности и расположению объектов (что является условием повышения остроты зрения) [1].

На основе исследований Урунаевой Г.А. мы выяснили, что для ребенка с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте характерны фрагментарный, ограниченный и недостаточный запас представлений об окружающем мире. Поэтому замедляет развитие всех психических процессов и, прежде всего, восприятия [4].

Отличительной особенностью восприятия детей с задержкой психического развития является значительное замедление процесса переработки поступающей через различные аналитические системы информации из окружающего мира. В процессе кратковременного восприятия тех или иных предметов или явлений многие детали и признаки воспринимаемого оказываются как бы «неполноценным» неувоенными. Дети с задержкой психического развития как правило воспринимают меньший объем учебного материала за определенный промежуток времени чем с нормально развивающиеся сверстники.

Базой исследования стало муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка – детский сад №2» (г. Тула). В исследовании приняли участие 6 воспитанников старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

На основе исследований Л.В. Рудаковой можно выделить критерии зрительного восприятия: сенсорные эталоны (цвет, форма, величина), навыки ориентировки (зрительное внимание, зрительная память, зрительно-моторная координация, анализирующее восприятие сюжетного изображения и представления.

Диагностическая программа исследования включает методики, разработанные Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной [4].

Методика №1 «Какого цвета кружки», Методика №2 «Узнай геометрическую фигуру», Методика №3 «Собери пирамидку», Методика №4 «Ориентируйся правильно».

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что у детей с задержкой психического развития зрительное восприятие развито ниже, чем у нормотипичных детей, что приводит к недостаточному количеству представлений об окружающем мире. Поэтому целью дальнейшей коррекционной работы является исследование средств, методов и приемов развития зрительного восприятия у детей данной категории, так как это способствует эффективности познавательной деятельности и усвоению учебного материала.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Восприятие и деятельность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Московского университета, 1976.
2. Лубовский В.И. Специальная психология / В.И. Лубовский; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2005. EDN QXKTUN
3. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
4. Григорьева Л.П. Развитие восприятия у ребенка / Л.П. Григорьева, М.Э. Бернадская, И.В. Блишкова [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2001.
5. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение; Владос, 1995.
6. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Академия, 2019. – 256 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СТРОЕНИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА

***Аннотация:** в статье обоснована актуальность изучения вопроса формирования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с аномалией строения артикуляционного аппарата. Рассмотрены особенности строения артикуляционного аппарата у детей данной категории. Представлены принципы организации обследования и коррекционной работы у детей старшего дошкольного возраста с нарушением строения артикуляционного аппарата.*

***Ключевые слова:** старший дошкольный возраст, звукопроизношение, артикуляционный аппарат, коррекция, обследование.*

Полноценная устная речь является достаточно сложным процессом, влияющим на то, насколько успешной будет коммуникация человека. Полноценную устную речь невозможно представить без правильного звукопроизношения. Процесс овладения детьми звукопроизношением происходит на основе подражания правильно речи окружающих их людей в условиях повседневной жизни. Тем не менее, в настоящее время встречается достаточно большое количество детей с разнообразными органическими нарушениями артикуляционного аппарата. Нарушения строения артикуляционного аппарата представляют собой приобретенные дефекты мышечного строения органов артикуляционного аппарата на нижней и верхней челюсти, зубы, мягкое небо, губы и язык [1, с. 82].

Стоит отметить, что на современном этапе логопедии и специального образования отмечается значительный рост уровня средств и методов диагностики и коррекции навыков звукопроизношения у детей данной категории. Особенно актуальным данный вопрос является для детей старшего дошкольного возраста, так как следующим этапом жизни для этих детей будет поступление в школу, а следовательно, им будет необходимо овладеть письменной речью.

Тем не менее, несмотря на положительные сдвиги в области логопедии, статистика со всего мира указывает на неутешительные данные о росте детей с речевыми расстройствами и слабо развитым зубочелюстным аппаратом. Среди основных причин данного феномена выделяют мягкое питание, которое не позволяет лицевым мышцам развиваться в полной мере, неправильно подобранные соски в раннем детстве, наследственные факторы и т. д.

Немаловажным фактом в изучении вопроса нарушения звукопроизношения у детей с нарушением строения артикуляционного аппарата, является то, что обнаружение проблемы происходит зачастую очень поздно. Большинство родителей обращают внимание на дефекты речи детей и лишь специалист может обнаружить отклонения в физиологическом строении челюсти, способах глотания и др.

Т.Б. Филичева в своих трудах отмечает: «Нарушенное строение артикуляционного аппарата становится одной из частых причин недостатков звукопроизношения, такие как: слишком маленький или большой язык, неправильное строение зубного ряда, зубов, укороченная уздечка, неправильное строение неба, толстые губы с отвислой нижней губой, малоподвижная, укороченная верхняя губа так же могут привести к возникновению дислалии» [3, с. 58].

В работах Ф.Ф. Рау отмечал: «Анатомические деформации и нарушения артикуляционных органов, становятся предрасполагающим значением при нарушениях произношения отдельных групп звуков. Например, ротацизм возникает в следствии короткой уздечки языка, высоком узком небе при массивном недостаточно пластичном языке или очень широком небе при небольшом размере языка. Основными дефектами являются нарушения звукопроизносительной стороны речи, основывающиеся на нарушениях речевого дыхания, голосоподачи и моторики артикуляционного аппарата» [2, с. 61].

Таким образом, можно сказать, что основными дефектами являются нарушения звукопроизносительной стороны речи, основывающиеся на нарушениях речевого дыхания, голосоподачи и моторики артикуляционного аппарата

В связи с этим, говоря о логопедическом обследовании старших дошкольников с данным отклонением стоит понимать, что оно должно включать обширную диагностику, изучать строение артикуляционного аппарата, изучить правильность произношения звуков, а также изучить уровень

фонематического восприятия. Артикуляционный аппарат обследуется со всех его органов: зубов, челюсти, губ, языка. В качестве фиксации результатов рекомендовано использовать балльную систему. Далее проверяется подвижность этих органов.

Дошкольник получает ряд заданий, суть которых заключается в звукоподражании. Задача логопеда в свою очередь заключается в оценке свободы и быстроты движений органов артикуляционного аппарата. Кроме этого, необходимо отметить то, насколько быстро происходит переход от одного движения к другому. Результатом обследования должен стать отчет с информацией по наличию или отсутствию дефектов произношения разных видов звуков, и развитость артикуляционного аппарата.

Анализ исследования функции артикуляционных органов проходит по следующим пунктам.

1. Состояние мышечного тонуса (дистония, гипотонус и гипертонус).
2. Вероятность выполнения произвольных и непроизвольных движений (кинестическая диспраксия, кинестическая диспраксия и апраксия).
3. Качество выполненных артикуляционных движений (сила мышечного сокращения, точность, время фиксации артикуляционного уклада, ритмичность и т. д.).

После изучения особенностей строения артикуляционного аппарата дошкольника важно грамотно подобрать методы коррекции звукопроизводительной стороны речи.

На основе анализа методик К.А. Семеновой, Е.М. Мاستюковой, М.Я. Смуглина можно выделить следующие принципы речевой терапии звукопроизношения старших дошкольников с нарушением строения артикуляционного аппарата.

1. Выявление особенностей нарушений тонуса, как в артикуляционных, так и в скелетных мышцах, определение и последовательное закрепление «рефлекс-запрещающей позиции».
2. Развитие речевых артикуляций, с подключением зрительного и тактильных анализаторов (устранение саливации, лёгкий массаж артикуляционной мускулатуры, пассивно-активная гимнастика органов артикуляции и мимики, развитие мелкой моторики).
3. Нарушение голосообразования определяют необходимость уделять особое внимание постановке голоса и отдельных звуков, с применением медикаментозной терапии.
4. Работа над дыханием [4].

В процессе коррекционной работы происходит подготовка артикуляционного аппарата, нормализация моторики, нормализация мышечного тонуса, формирование и выработка артикуляционных укладов, выработка самоконтроля и т. д.

Таким образом, подводя итог вышесказанному можно сделать вывод, что формирование правильного звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением артикуляционного аппарата требует грамотной работы логопеда, а также его сотрудничества с такими специалистами как стоматолог, ортодонт и невролог. Объединив знания специалистов из этих областей, можно определить степень нарушений артикуляционного аппарата, и соответственно, подобрать наиболее верный и эффективный путь коррекции данных нарушений.

Список литературы

1. Персин Л.С. Ортодонтия: диагностика и лечение зубочелюст. аномалий: рук. для врачей / Л.С. Персин. – М.: Медицина, 2004. – 375 с.
2. Рау Ф.Ф. Устное слово: методическое пособие / Ф.Ф. Рау. – М.: Советский спорт, 2021. – 231 с.
3. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
4. Шереметьева Е.В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста: учеб.-практ. пособие / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. пед. ун-та, 2016. – 92 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ СВЯЗНОГО РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация:** комплексный, мультидисциплинарный подход является основополагающим аспектом в формировании у дошкольников с общим недоразвитием речи способности к восприятию и воспроизведению связной речи. В условиях стремительного увеличения числа дошкольников с общим недоразвитием речи актуальным представляется интенсивное исследование вопроса эффективности существующих коррекционно-развивающих методик, направленных на формирование способности к восприятию и воспроизведению связного речевого высказывания.*

***Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, связная речь, восприятие текста, воспроизведение текста, коррекционно-развивающие методики для дошкольников с ОНР.*

Дошкольный возраст является значимым этапом личностного развития человека, определяющим также и формирование коммуникативных способностей посредством становления навыков речевого общения и развития речи в целом. В период дошкольного возраста одним из важных направлений развития ребёнка является формирование у него связного речевого высказывания [10].

Наиболее значимым аспектом владения связной речью является способность к монологической речи, в частности, формулирование описания предмета, подробного, последовательного, связанного по структуре и смыслу, логического повествования [1].

У дошкольников с нормальным развитием речи связная речь достигает достаточно высокого уровня, в то время как при общем недоразвитии речи (далее – ОНР) отмечаются различные сложные речевые нарушения, заключающиеся в деформации всех компонентов речевой системы.

Дети с ОНР сталкиваются с нарушением различных аспектов речевой деятельности:

- способности к осуществлению последовательной речи (чаще – монологической) в связи с нарушением семантического аспекта употребления словесных единиц, гиперболизированной ситуативностью, недостаточностью фразовой речи;
- понимания информации, представленной в виде текста, в связи с дефицитностью активного и пассивного словаря;
- целостности, соблюдению структуры информации, воспринимаемой из различных источников;
- фиксации на поверхностных внешних впечатлениях в условиях неспособности к формированию адекватных ситуации причинно-следственных связей;
- способности к планированию собственного высказывания и др. [7; 10].

Развитие речи не является стихийным процессом – с периода младенчества постепенно осуществляется становление речевой функции. Именно по этой причине крайне важна ранняя диагностика возможных речевых нарушений у ребёнка и, как следствие, наиболее своевременная и эффективная её коррекция. При этом коррекционная программа должна быть комплексной и ассоциированной с уровнем развития у учащихся связной речи [9].

Сформированность успешивных функций является одной из предпосылок интеллектуальной деятельности и одним из компонентов функционального базиса речи. В то же время, механизмы слухового гнозиса и слухоречевой памяти выступают в роли операционального компонента, а внимание и произвольное запоминание являются регуляторным компонентом фонематического восприятия [2].

Связная речь дошкольника характеризуется качеством развития диалогической и монологической речи [4; 5; 8]. При ОНР отмечается чрезвычайно высокий уровень деформации монологического варианта речи, а именно, в рамках структуры повествования, использования грамматических норм устной речи, сложных синтаксических конструкций. Степень деформации связной речи коррелирует с уровнем речевого развития ребёнка [8].

Важно отметить, что ведущей формой деятельности для указанной категории является именно игра, использование которой в условиях индивидуализации коррекционно-развивающего процесса, с опорой на доминирующие формы восприятия информации, способно оказать крайне благоприятное

воздействие на уровень развития речи ребёнка. Игровая деятельность может быть представлена в виде дидактических игр, настольных игр с инсценировкой и игр-драматизаций [9; 10].

С целью получения наиболее достоверных данных о специфике формирования навыков восприятия и воспроизведения связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, было проведено эмпирическое исследование. В рамках исследования синтетического компонента была использована методика Воробьёвой В.К. [3], предназначенная для формирования и развития способности к монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР. Развитие данного навыка способствует усилению потенциала для наиболее эффективного освоения образовательной программы, как в рамках настоящего времени, так и в будущем.

Было проведено эмпирическое исследование умений восприятия и воспроизведения связной речи дошкольников с ОНР 3 уровня, осуществлённое посредством констатирующего эксперимента. В исследовании приняли участие 20 детей дошкольного возраста от 5 до 6 лет с общим недоразвитием речи, компенсированным до 3-го уровня речевого развития, подтверждённым профильным специалистом в качестве экспериментальной группы, и 20 дошкольников аналогичной возрастной группы с нормативным речевым развитием.

По данным констатирующего эксперимента, в группе дошкольников с общим недоразвитием речи 3-го уровня отмечается существенная деформация каждого из компонентов синтетической способности к восприятию и воспроизведению речевого высказывания. Так, у данной категории детей наблюдается нарушение способности к восприятию текста, его пересказу, составлению рассказа на основании сюжетного и предметного изображения, зачина, а также способности к определению коммуникативно сильных предложений в тексте. Полученные данные могут быть проиллюстрированы посредством диаграмм (рис. 1–5).

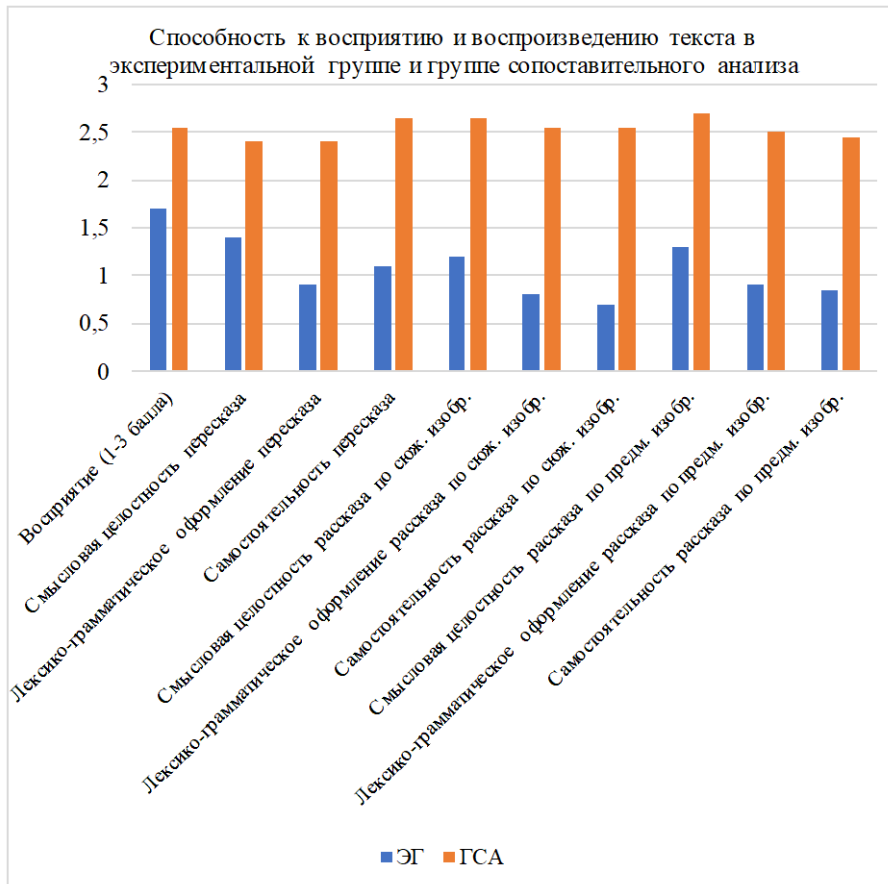


Рис. 1. Способность к восприятию и воспроизведению текста в экспериментальной группе и группе сопоставительного анализа



Рис. 2. Способность к определению коммуникативно-сильных предложений в ЭГ



Рис. 3. Способность к определению коммуникативно-сильных предложений в ГСА



Рис. 4. Способности к составлению рассказа на основании зачина у детей в ЭГ



Рис. 5. Способности к составлению рассказа на основании зачина у детей ГСА

В соответствии с приведёнными выше данными, в группе дошкольников с ОНР 3-го уровня присутствует существенная деформация каждого из компонентов синтетической способности к восприятию и воспроизведению речевого высказывания. Среди дошкольников с ОНР отмечается нарушение способности к восприятию текста, его пересказу, составлению рассказа на основании сюжетного и предметного изображения, зачина, а также способности к определению коммуникативно сильных предложений.

В рамках коррекции описанных нарушений может быть использована методика В.К. Воробьёвой [3], предназначенная для формирования и развития навыков монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

Список литературы

1. Банеева Е.В. Развитие связной речи / Е.В. Банеева // Психология, педагогика, образование: актуальные исследования и разработки. – 2017. – С. 287–293. EDN YRLDPJ
2. Бердников Д.В. Внимание как специфический психофизиологический процесс регуляции целенаправленной деятельности / Д.В. Бердников // Журнал фундаментальной медицины и биологии. – 2017. – №4. – С. 21–29. – EDN YABJZR
3. Воробьёва В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьёва – М.: АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2006. – 158 с. EDN QVPYHL
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд. испр. – М.: Лабиринт, 1999. – С. 285.
5. Гафурова Д.Х. Значение диалогической и монологической речи в социальном и личностном формировании детей / Д.Х. Гафурова, Д.Б. Сидикова // Scientific Impulse. – 2022. – Т. 1. №. 4. – С. 1489–1494.
6. Жилкина Е.В. Особенности фонематического восприятия у дошкольников с ОНР / Е.В. Жилкина, М.А. Королева // Новая наука: современное состояние и пути развития. – 2016. – №11–3. – С. 99–101. EDN XBUCNF
7. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н.С. Жукова. – Екатеринбург: ЛИ-ТУР, 2000. – 320 с.
8. Медведева Е.Ю. Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №. 60–3. – С. 213–216. EDN YMBPSH
9. Скворцова М.Ю. Изучение особенностей общения со взрослыми дошкольников с общим недоразвитием речи / М.Ю. Скворцова // Материалы 70-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. – 2021. – С. 528–536. EDN NQYUHY
10. Шашкова В.А. Особенности формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по авторской методике В.П. Глухова / В.А. Шашкова // EO IPSO. – 2022. – №5. – С. 63–66. EDN BLITNK

Сидорова Наталья Сергеевна

студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область
воспитатель
МБОУ «ЦО №12»
Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Приводится программа диагностики и результаты обследования диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: связная речь, диалогическая речь, диалогические умения, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Речь выполняет множество функций в жизни ребенка. Основная и первичная функция – коммуникативная. Однако общение имеет много целей: поддержание социальных связей, обмен информацией, влияние на эмоции и поведение партнера, само сообщение и используемые языковые средства.

Все эти аспекты коммуникативной функции речи присутствуют в поведении дошкольника и активно ими осваиваются. Формирование этих функций речи побуждает ребенка к изучению языка, его лексики, фонетики, грамматики, к усвоению таких форм речи как диалог и монолог. Диалог является основной формой речевого общения, в рамках которого развивается монолог.

Диалогическая форма общения не является естественной для ребенка с самого начала. Владение диалогом – это больше, чем просто освоение формальной структуры речи. Это формирование диалогической позиции, активного отношения к партнеру, умения слушать и понимать друг друга, привлекать внимание к себе и своей деятельности, интересоваться собеседником и быть интересным для него [2].

Исследованиями в области диалогического общения детей дошкольного возраста занимались такие учёные, как А.Г. Арушанова, Л.Ф. Артеменкова, Е.Г. Федосеева, а также специалисты по развитию диалогической речи – А.А. Соколова, И.С. Назметдинова, А.В. Чулкова и другие.

Проблема нарушений речи привлекает большое внимание различных специалистов: физиологов, логопедов, врачей, психологов, это объясняется значительной ролью, которую играет правильная речь для гармоничного и полноценного развития ребёнка.

Из всех видов речевых расстройств у дошкольников чаще всего встречается общее недоразвитие речи (ОНР). Это состояние характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы, включая фонетико-фонематические процессы, грамматический строй, лексику, а также связную речь.

В.П. Глухов, Л.Ф. Спирина, В.К. Воробьева считают, что развитие диалогической речи является важной задачей речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Согласно данным Е.М. Мастюковой, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, В.И. Селивёрстова и других исследователей, проблемы с речью связаны не только с её нарушениями, но и со специфическими отклонениями в психическом развитии ребёнка.

Нарушения диалогической речи могут негативно влиять на все аспекты психического развития, отражаться на поведении и деятельности ребёнка, приводить к несформированности средств коммуникации и трудностям в установлении и поддержании контактов со сверстниками и взрослыми [3, с. 286].

Ранняя диагностика речевых нарушений и их коррекция играют большую роль в дальнейшем становлении ребенка, как личности. Для качественного исследования развития диалогической речи у пятилетних дошкольников с речевыми нарушениями была использована программа диагностики, которая включала в себя ряд методик, предложенных А.Г. Арушановой [1]. Эта программа была направлена на выявление содержания диалога, особенностей диалогических отношений, используемых средств и способов общения, а также на определение типа коммуникативного-семантического типа высказывания.

На основе полученных данных, мы пришли к выводу, что половина детей пяти лет с нарушениями речи не владеют диалогическими умениями, им трудно вступать в диалог и поддерживать его. Им сложно самостоятельно формулировать вопросы и использовать формы речевого этикета.

Дошкольники с общим недоразвитием речи часто перебивают друг друга или не дослушивают собеседника до конца, также возникают трудности с завершением диалога. У детей возникают сложности с последовательным и связным изложением своих мыслей. Их словарный запас и синтаксические конструкции ограничены и упрощены, они испытывают трудности с планированием высказываний. Особенности диалогической речи у детей с данной нозологией включают лексико-грамматические нарушения, недостаток информативности, нарушение логической организации и взаимосвязанности.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Развитие диалогического общения / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 238 с.
2. Арушанова А.Г. Истоки диалога / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 186 с.
3. Горелова М.А. Развитие диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи в театрализованной деятельности / М.А. Горелова, О.И. Кокорева // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: МГТУ, 2019. – С. 285–289. EDN: MDWZHS

Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна
канд. пед. наук, доцент

Орленко Татьяна Николаевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

НЕСФОРМИРОВАННОСТЬ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ КАК ОДНА ИЗ ВОЗМОЖНЫХ ПРИЧИН ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье раскрывается понятие «сенсорная интеграция», описываются основные системы восприятия ощущений, особенности сенсорной интеграции у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, задержка психического развития.

Задержка психического развития – это особый вид дизонтогенеза, при котором наблюдается «мозаичность», неравномерность в созревании отдельных психических и психомоторных функций, возникающих в силу наследственных, социально-средовых или психологических причин.

При несвоевременно начатой коррекционно-педагогической работе, задержка психического развития может привести к стойким состояниям, которые, в свою очередь могут стать причиной трудностей обучения в школе, а возможно, сохранятся и в юношеском возрасте [1]. Поиск причин ЗПР и путей их преодоления – актуальная задача современного этапа развития дефектологии. Активно исследуемый и разрабатываемый в настоящее время принцип сенсорной интеграции – один из наиболее перспективных подходов, позволяющих решить поставленную задачу.

Мозг детей можно описать как устройство, которое обрабатывает сенсорную информацию, полученную от органов чувств. Зрительная, слуховая и кинестическая системы работают одновременно и мозг начинает «учиться» сложной деятельности по одномоментному восприятию, анализу, синтезу и интеграции полученной информации. Следовательно, появляется «множественно – канальное» восприятие. Другими словами, множественно – канальное восприятие – это процесс анализа, синтеза и интеграции в единый образ, информации, поступающей одновременно от нескольких сенсорных систем, то есть мозгу малыша необходимо совершить трудную работу по объединению поступившей информации в единый образ предмета или ситуации, причем, для адекватности реакции на ситуацию, данный процесс должен происходить в достаточно ограниченное время.

«Сенсорная интеграция – это процесс, во время которого нервная система человека получает информацию от рецепторов всех органов чувств (осязание, вестибулярный аппарат, ощущение тела (проприоцепция), обоняние, зрение, слух, вкус), затем организует их и интерпретирует так, чтобы они могли быть использованы в целенаправленной деятельности. Другими словами, это адаптационная реакция, служащая для выполнения определенного действия, принятия соответственного положения тела, и т. п.» [3, с. 22].

На современном этапе развития медицины, невозможно определить точный период возникновения сенсорных взаимодействий. По утверждениям некоторых авторов [2], первые признаки сенсорной интеграции возникают уже в период внутриутробной жизни, и продолжают формироваться и

развиваться до конца дошкольного возраста, в большинстве случаев, этот процесс происходит автоматически. Для того чтобы ребенку научиться ползать, садиться, вставать и т. д. необходимо, чтобы он получал достаточное количество сенсорной информации, которая могла быть проанализирована и интегрирована в определенные образы или действия [5, с. 256].

Период детства в развитии навыка интеграции воспринимаемой информации имеет очень важную роль. «Детство играет в сенсорной интеграции главную роль, ибо ребенок организует не только свои зрительные и слуховые ощущения, но и ощущение собственного тела и действия силы тяжести» [2, с. 23]. Изучение сенсорных реакций плода показывает, что в период внутриутробной жизни ребенку доступны три основные (базовые) системы восприятия. В дальнейшем именно на этой основе формируется сложное взаимодействие сенсорных систем, именно они лежат в основе полисенсорного ядра восприятия информации, поступающей от всех органов чувств:

- 1) система поддержания равновесия – вестибулярная система;
- 2) система, воспринимающая сигналы от кожных рецепторов – тактильная система;
- 3) система кинестетического восприятия или, другими словами – мышечно-суставного чувства позы и движений тела – проприоцептивная система.

«Три названных вида чувствительности функционируют на основе ощущений (раздражителей, влияющих на органы чувств), которые зарождаются или воспринимаются в непосредственной близости от тела или внутри самого тела человека» [2, с. 109].

Для формирования целостного предметного образа необходимо сложное взаимодействие ранее сформированных ощущений и восприятий. Зачастую это взаимодействие у детей с ЗПР оказывается нарушенным. У дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются особенности процесса восприятия, проявляющиеся в снижении его темпов и объемов, в недостаточности слуховой, двигательной, тактильной и зрительной перцепции, что в целом затормаживает процесс целостного восприятия [4].

П.Б. Шошин указывает на то, что при задержке психического развития у детей снижается скорость выполнения перцептивных операций, автор видит причину в снижении объема информации, усваиваемой детьми с ЗПР за единицу времени [6]. Именно то, что ребенку с ЗПР требуется гораздо больший временной интервал для изучения качеств и свойств предмета, является причиной задержки в формировании ориентировочно – исследовательской деятельности. Задержка в формировании, недеференцированность процесса восприятия, больший временной промежуток для получения и переработки информации, получаемой от органов чувств, приводит к смазанности, нечеткости сформированных образов, дети могут не воспринимать разницу в качественных характеристиках предмета, например путать квадрат и прямоугольник.

У дошкольников с ЗПР формирование обобщенных сенсорных эталонов происходит с большой задержкой, они долгое время остаются предметными, тогда как при нормированном развитии, о сформированности обобщенных эталонов формы, цвета, размера можно говорить уже в 3–4 года. Из-за несформированности образа сенсорных эталонов, нарушается процесс развития действий соотношения предметов, то есть ребёнок может не видеть разницы между табуреткой и стулом, не распознавать предметы, которые одинаковы или близки по цвету, не способны сортировать фигуры по размеру. Следовательно, такое действие как моделирование (разложение предмета на эталоны, из которых он состоит), возможно, к началу школьного возраста так и не сформируется, при том, что в норме развивается уже до пяти лет. Для решения практических задач, например: доска Сегена и т. д., требуется очень много практических проб. Сенсорное развитие у детей с ЗПР формируется значительно медленнее, неравномерно. Ребёнку значительно труднее исследовать предмет, выделить определённые его свойства и обозначить этот предмет словом. Следовательно, сенсорный опыт долго не обобщается, а также не может закрепиться в слове. В игровой деятельности наблюдается сниженный интерес к игре и игрушкам, чаще игра имеет бытовую тематику, с трудом появляется игровой замысел.

Таким образом, характеризуя детей с ЗПР, можно сделать предположение о том, что проявляющиеся трудности интеграции сенсорной информации, поступающей от различных органов чувств, может являться одной из причин задержки психического развития, приводящей к нарушениям в двигательной, эмоциональной сферах, что в дальнейшем, приведет к сложностям усвоения учебной программы.

Список литературы

1. Акимова Н.А. Коррекционно-педагогическая помощь тяжело и длительно болеющим детям / Н.А. Акимова // Науки об образовании в меняющемся мире: перспективы исследований для решения глобальных и локальных проблем (Москва, 22–25 октября 2022 года). – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. – С. 863. – EDN EOQWEL.
2. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес; пер. с англ. Юлии Даре. – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с. EDN QXXSXF
3. Андриевская О.А. Сенсорная интеграция, как психокоррекционный метод в работе с детьми раннего и дошкольного возраста, имеющими психологические, поведенческие и речевые нарушения / О.А. Андриевская // Таврический журнал психиатрии. – 2015. – Т. 19. №4 (73). – С. 30–34. EDN XEAXKJ

4. Баблумова М.Е. Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Марина Евгеньевна Баблумова. – М., 2014. – 22 с. EDN ZPZHNS

5. Сорокина В.Т. А. Проблема выявления нарушений речевого развития у детей раннего возраста / В.Т. А. Сорокина, Т.Н. Орленко // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 6 апреля 2023 года) / науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 255–257. EDN JTZECM

6. Шошин П.Б. Опознавание простых изображений детьми с задержкой психического развития / П.Б. Шошин // Дефектология. – 1972. – №4. – С. 23–31.

Тараканова Жанна Юрьевна

студентка

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается специфика развития морфологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Приводится программа диагностики и результаты обследования морфологической речи у детей со II уровнем речевого развития.

Ключевые слова: грамматический строй, морфологическая сторона речи, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Грамматические компетенции занимают важное место в структуре владения речевыми компонентами. Данный факт обусловлен тем, что степень овладения грамматическим строем речи является показателем интеллектуального развития ребёнка.

При общем недоразвитии речи формирование грамматического строя речи может быть очень сложным процессом. Это связано с тем, что грамматические значения более абстрактны и сложны для понимания, чем лексические значения. Грамматическая система языка основана на большом количестве языковых правил, которые нужно усвоить и применять в речи [1]. Грамматические формы словоизменения, словообразования и типы предложений обычно развиваются у детей с задержкой речи в такой же последовательности, как и у детей с нормальным речевым развитием. Однако этот процесс происходит медленнее и сопровождается неравномерным развитием морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, а также искажением общей картины речевого развития.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) имеется специфическая особенность в формировании грамматической структуры речи – ее зависимость от освоенности лексического запаса и семантики, а также от знакомства со словом, знания основных речевых моделей, на которых строятся разные типы предложений. Если у детей отсутствуют данные навыки, это приводит к большому количеству ошибок в грамматике и структуре речи [2, с. 170].

Основной причиной возникновения аграмматизмов являются трудности в выделении морфемы и соотношении ее значения с звуковым образом. Для детей с ОНР характерно одновременное использование двух стратегий для усвоения грамматической структуры речи: усвоение слов в их неразделённом, целостном виде; овладение процессом разделения слов на составляющие морфемы (с помощью анализа и синтеза), что происходит у них в более медленном темпе.

Для экспериментального исследования морфологической стороны речи детей с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития) были использованы методики: «Один-много» (О. С. Ушакова, Е.М. Струнина), «Изменение глаголов прошедшего времени по родам» (Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина), «Согласование прилагательных и существительных в роде и числе» (И. А. Смирнова), «Употребление падежной формы и рода при согласовании прилагательных и существительных» и «Умение изменять глаголы по числам» (Г.В. Чиркина).

В ходе обследования было обнаружено, что дети допускали ошибки в образовании множественного числа существительных (стулы, уши, левы и т. п.) и склонении существительных во множественном числе (много стулов или стулив, книгов и т. п.). Значительные трудности у большинства детей

вызвали задания на изменение глаголов прошедшего времени по родам. Наиболее типичными были ошибки при подборе глаголов к существительным среднего рода: «Яблоко укатилась», «Молоко согрелась», «Насекомое улетела».

При согласовании прилагательных и существительных в роде и числе (И. было обнаружено меньшее число ошибок (в основном касающихся среднего рода), большинство детей исправляли ошибки с наводящей помощью взрослого. Дошкольники допускали ошибки в употреблении падежной формы и рода при согласовании прилагательных и существительных, причем большая часть из них приходилась на словосочетания, располагавшиеся в конце предложения (например, «Воду налили в синюю кувшину»).

Следует отметить, что в процессе диагностики не было зафиксировано результатов, соответствующих высокому уровню сформированности умения согласовывать глаголы прошедшего времени с существительным по родам и существительные с прилагательными по родам и числам.

Таким образом, было выявлено, что у большинства детей уровень развития морфологической стороны речи значительно отстает от нормы и соответствует результатам, которые характерны для нормотипичных детей среднего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Касумова Л.Э. К вопросу о развитии морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Л.Э. Касумова, О.И. Кокорева // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: материалы междунар. науч.-практ. конф. (посвященной 75-летию ООН. 2020). – Магнитогорск, 2020. – С.173. EDN LETZSV

2. Кокорева О.И. Развитие морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях семьи / О.И. Кокорева, Л.Э. Касумова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 19 ноября 2020 г.). – Чебоксары: Среда, 2020. – С. 139–142. EDN UWGHLW

Толочная Анна Юрьевна

студентка

Научный руководитель

Слюсарская Татьяна Вадимовна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: статья посвящена вопросу развития эмоциональной сферы. В работе представлены материалы проведенного исследования по выявлению уровня развития эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дошкольный возраст, эмоциональное развитие, задержка психического развития.

Эмоциональное развитие должно быть одним из ключевых аспектов в воспитании детей дошкольного возраста. Умение различать и понимать эмоции как свои, так и другого человека, управлять своим эмоциональным состоянием является необходимым условием успешного общения. Эмоциональное состояние детей имеет особое значение в психическом развитии.

Одним из важнейших условий развития личности является формирование эмоций человека, которые включают в себя: устойчивые эмоциональные взаимоотношения с окружающими, обязанности, идеалы, нормы поведения, мотивирующие человека на последующую деятельность. Многообразие человеческих эмоций связано со сложностями человеческих желаний и потребностей, условий для их реализации и действий, направленных на их достижение [5].

Уже в раннем возрасте эмоции способны управлять разными аспектами жизни человека. Но, начиная со старшего дошкольного возраста, дети учатся контролировать и осознавать свои эмоциональные переживания, формы которых постепенно усложняются. Правильное восприятие окружающего мира – процесс, требующий от ребенка определенного эмоционального опыта и социальной адаптации в обществе. У детей с задержкой психического развития такой процесс протекает непросто.

Изучение эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития было предметом работы многих исследователей. Например, Н.Л. Белопольская изучала важность формирования учебной мотивации у детей с задержкой психического развития, указывая на её ключевую роль в успешности учебной деятельности. У детей с задержкой психического развития часто наблюдается сниженный

интерес к обучению и трудности с саморегуляцией. Исследования показывают, что у этих детей мотивация к обучению не может долгое время поддерживать учебную деятельность, что влияет на их обучаемость и эмоциональное состояние.

В дошкольном возрасте развитие эмоциональной сферы подчинено ряду закономерностей, связанных с ее обогащением и усложнением. Понимание эмоций, их регуляция, умение их выражать развивается в период дошкольного детства. По мнению Ю. А. Лаптевой и И.С. Морозовой, в дошкольном детстве складываются следующие эмоциональные новообразования: способность дифференцировать признаки экспрессии и идентифицировать их значения в контексте определенных эмоциональных состояний; эмпатия; способность к познанию эмоциональному предвосхищению [3].

Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина отмечают, что появление у дошкольника новых интересов, мотивов и потребностей способствует его эмоциональному развитию. На этой основе начинают интенсивно развиваться социальные эмоции и нравственные чувства. Исчезает ситуативность возникновения чувств, они становятся более глубокими по смысловому содержанию, появляется эмоциональное предвосхищение потенциально возможной ситуации [6].

Развиваясь, дошкольник начинает предвидеть как интеллектуальные, так и эмоциональные результаты своей деятельности. Происходит процесс освоения ребенком дошкольного возраста высших форм экспрессии. Вышеизложенное позволяет утверждать, что старший дошкольный возраст можно считать сензитивным периодом, в котором происходит формирование основ развития высших эмоций.

Нами было проведено исследование, в котором участвовали 10 детей в возрасте 6 лет с задержкой психического развития.

Опираясь на теоретические исследования, нами были выделены показатели развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также осуществили подбор диагностических заданий. В программу диагностического исследования по выявлению исходного уровня развития эмоциональной сферы у дошкольников с ЗПР вошли методика 1. «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова)[2], методика 2. «Цветовой тест» (М. Люшер) [4], Методика 3. «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Друкаревич), методика 4. «Мимический тест» (Автор Изард. К.) [1], методика 5. «Определение понятий»

Как показали полученные результаты в ходе нашего исследования детей 6 лет с задержкой психического развития, то по уровню развития эмоциональной сферы это в большей степени достаточно низкие результаты. По методике «Эмоциональная идентификация» высокий уровень выявлен не был, средний уровень показали 20% дошкольников, а низкий определен у 80% испытуемых, что свидетельствует о том, что в целом, дети 6 лет с задержкой психического развития показали, что у них уровень понимания разнообразных эмоций у дошкольников развит плохо, личные проявления эмоционального развития у дошкольников при воспроизведении названных эмоциональных состояний и их мимических проявлений не получаются, детям требуется помощь: помощь содержательная и помощь предметно- действенная.

При использовании методики «Цветовой тест», у детей 6 лет с задержкой психического развития были выявлены следующие показатели: высокий уровень – 10% детей, средний – определен у 30% дошкольников, а низкий уровень определен у 60% детей 6 лет с задержкой психического развития. Итак, большая часть дошкольников показала низкий уровень, что означает, что дети 6 лет с задержкой психического развития в целом, эмоционально отзывчивы, однако, при этом у них наблюдается небольшая тревожность и стресс невысокой степени.

По методике «Рисунок несуществующего животного» большая часть детей показала низкий уровень – 70% испытуемых, особенность проявления эмоций у детей 6 лет с задержкой психического развития, принявших участие в исследовании, проявлялись в том, что дошкольники могли отказаться от рисования животного, или могли нарисовать не то, что им было предложено. Дети 6 лет с задержкой психического развития проявляли агрессивный настрой в отношении к тому, что должны были сделать, если жеребенок выполнял задание, то можно было наблюдать, что он это делал без удовольствия, по итогу у этих детей наблюдались негативные эмоции, проявлялись скрытые страхи.

Результаты методики «Мимический тест» показали, что высокий уровень обнаружить не удалось, средний уровень показали 40% испытуемых, а низкий определен у 60% детей 6 лет с задержкой психического развития.

При использовании методики 5 «Определение понятий», были выявлены низкие показатели развития эмоций у детей 6 лет с задержкой психического развития, так высокий уровень в группе испытуемых не выявлен, а низкий определен у 80% детей.

Таким образом, анализ результатов эмпирического исследования развития эмоций у детей 6 лет с задержкой психического развития показал, что в целом, у детей были выявлены низкие показатели, что свидетельствует о том, что уровень понимания разнообразных эмоций у испытуемых развит плохо, личные проявления эмоционального развития у дошкольников при воспроизведении названных эмоциональных состояний и их мимических проявлений не получаются, при этом дети 6 лет с задержкой психического развития эмоционально отзывчивы, но у них наблюдается небольшая

тревожность, наряду с этим, в процессе диагностики дошкольники проявляли агрессию к заданию, что свидетельствует о наличии у них негативных эмоций и страхов. Согласно вышеописанному, по результатам диагностики детям 6 лет с задержкой психического развития, необходима коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие у них эмоций.

Список литературы

1. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
2. Изотова Е.И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников / Е.И. Изотова // Мир психологии. – 2015. – №1. – С. 65–77. EDN TYNRFB
3. Лаптева Ю.А. К проблеме изучения особенностей эмоционального развития современных дошкольников / Ю.А. Лаптева, И.С. Морозова // Современная наука: опыт, проблемы и перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции. – Нефтекамск: Наука и образование, 2015. – С. 56–59. EDN ULINHF
4. Люшер М. Цветовой тест Люшера / М. Люшер; пер. англ. А. Никоновой. – М.; СПб., 2006.
5. Милнер, П. Физиологическая психология / П. Милнер. – М.: Мир, 2010. – 246 с.
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учебное пособие / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 1977.

Харламова Кристина Евгеньевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация: в статье раскрываются подходы к определению понятия «языковая способность», ее характеристики при речевом недоразвитии. Приведены результаты состояния языковой способности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня в единстве ее компонентов: синтаксического, семантического и фонологического.

Ключевые слова: языковая способность, семантический компонент, фонологический компонент, синтаксический компонент, старший дошкольный возраст, речевое недоразвитие.

Актуальность исследования определяется тем обстоятельством, что одним из важнейших компонентов психики человека выступает речь. От её состояния зависит развитие деятельности познания, мыслительных процессов, успешность осуществления речевых контактов с другими людьми. Любое нарушение речи обязательно отразится на деятельности, поведении и общении ребенка. Достаточно распространённым речевым нарушением является общее недоразвитие речи, при котором страдает, прежде всего, сама речевая способность. При этом сформированность именно языковой способности является необходимым требованием для дальнейшего обучения в первом классе.

Впервые понятие «языковая способность» употребил представитель психолингвистики Вильгельм фон Гумбольдт еще в XIX веке [2, с. 12]. Он утверждал, что «у детей происходит не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности» [2, с. 12]. Разнообразные аспекты в возникновении и генезисе языковой способности были исследованы в дальнейшем в русле психологии (Ж. Пиаже, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн), психолингвистики (Н.И. Жинкин, А.М. Шахнарович, А.А. Леонтьев), педагогики (О.С. Ушакова, А.Г. Арушанова). Онтология речи детей, включая становление языковой способности, изучены в работах таких авторов, как А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтоин, С.Д. Кацнельсон, Н.И. Лепская.

Языковая способность не часто становится предметом специальных исследований. Л.О. Бутакова трактует языковую способность как психофизическое явление, определяющее готовность ребенка к деятельности в сфере речи и мышления, к порождению речи и ее восприятию [1, с. 62].

По мнению Е.П. Фур, нарушение состояния языковой способности предопределяет нарушения основ учебной деятельности – от умения учиться, идти дорогой опыта познания до осуществления различных видов активности, которые интегрируются с речевой деятельностью [5, с. 943]. Исключительно поэтому речевую способность старшего дошкольника, имеющего недоразвитие речи, следует формировать в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Многие исследователи понимают языковую способность как особую знаково-символическую систему, которая формируется под воздействием усвоения ребенком символов, моделей, эталонов речи. Такие ученые, как О.Е. Грибова, Л.Б. Халилова, Е.Ф. Собонович едины во мнении о том, что значимым дефектом у дошкольников с речевым недоразвитием выступает недостаточность состояния языковой способности [2, с. 26].

Н.В. Микляевой была предложена структура языковой способности, согласно которой она представлена фонологическим, синтаксическим и семантическим компонентом [2, с. 29].

По мнению Д.И. Папулиной, развитие языковой способности дошкольников с речевым недоразвитием осложняется незрелостью коры мозга нейрофизиологического характера, что ослабляет внимание к языковой основе речи и формирует задержку развития компонентов указанной способности. Нарушение латерализации больших полушарий, свойственное этому речевому недостатку, обуславливает нестабильность системы развития языковых ориентировок, что приводит к отставанию от детей с нормальным развитием речи примерно на 1–2 года в ориентировочных языковых действиях. Особо неустойчивым характером отличается семантический компонент в реализации языковой способности [3, с. 80].

В.О. Перевалова отмечает, что затруднительны для дошкольников с подобной формой речевого недоразвития действия, которые связаны с замещениями предметов в игровой ситуации, кодировкой и декодированием информации в символах, а также созданием и моделированием творческих рассказов и поделок. Таким образом, дефицитарность в проявлении языковой способности отражается не только на снижении качества речевого творчества, но в других проявлениях детской деятельности, приводя к доминированию ее репродуктивного типа [4, с. 209].

Автором статьи было проведено изучение языковой способности у старших дошкольников с ОНР 3 уровня в условиях детского сада, на основе диагностики трех компонентов: синтаксического, фонологического и семантического (по Н.В. Микляевой). Исследование проводилось в детском саду №85 города Липецка.

Изучение синтаксического компонента проводилось путем участия детей в выполнении таких заданий, как: выявить умение по предлагаемой картине конструировать предложения; конструирование предложений с помощью опорных слов; проверка понимания грамматической адекватности предложений; демонстрация уровня имитации конструкций синтаксиса (повторение предложений). На основе диагностического материала была выведена общая система оценивания состояния языковой способности у дошкольников с речевым недоразвитием 3 уровня, включавшая в себя пять уровней: от высокого до низкого.

Десять детей возраста от 6 до 6,5 лет приняли участие в диагностике языковой способности, все они имеют речевое недоразвитие (ОНР 3 уровня).

Результаты диагностики синтаксического компонента в структуре речевой способности у детей с речевым недоразвитием 3 уровня приведены на рисунке (рис. 1).

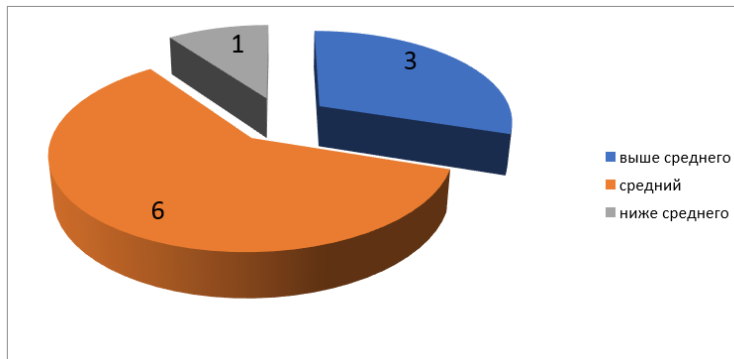


Рис. 1. Уровни сформированности синтаксического компонента языковой способности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня (количество детей)

Синтаксический компонент состояния языковой способности развит у всех обследуемых детей преимущественно на среднем уровне. Двое детей составили предложения по картинкам с некоторыми ошибками, трое – при помощи экспериментатора. Умение конструировать по опорным словам предложения в диагностике проявилось с явлениями грубого аграмматизма (также у двоих детей), с затруднением прошли диагностику остальные испытуемые, прибегая к подсказкам взрослого. Грамматическую адекватность предложений продемонстрировал только один испытуемый, назвав все предложения, в которых была намеренная ошибка, и исправив их. Значительная часть детей смогли справиться с определением адекватности грамматики в предложениях только при помощи взрослого. Аналогично нарушен и уровень формально-грамматической структуры предложения, присутствуют трудности в отборе лексем, оформления высказывания.

Второй блок диагностики изучал фонологический компонент в структуре языковой способности. В ходе исследования была проверка состояния фонематического восприятия и слухового внимания: при помощи мультимедийных средств демонстрировались различные звуки: флейты, гармоники, барабанов. Применялась и трансляция «живых» звуков из-за ширмы.

Результаты диагностики фонологического компонента приведены на рисунке (рис. 2).

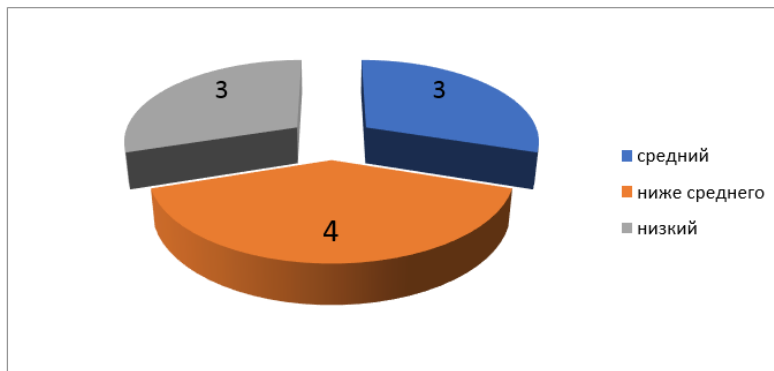


Рис. 2. Уровни сформированности фонологического компонента языковой способности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня (количество детей)

Изучение фонологического компонента привело к такому выводу: только трое детей показали средний уровень его развития, ответив без ошибок примерно в половине всех случаев. Средний уровень развития продемонстрировали трое детей, они ошибались примерно в 2/3 ответов. Слухопроизносительная и кинетическая сторона фонологического компонента оказалась представлена у всех детей на уровне среднем и ниже среднего. Безукоризненное произношение не было зафиксировано ни у кого из испытуемых. Остальные дети подвергали искажениям в любой позиции и заменам несколько звуков группы (уровень ниже среднего).

Таким образом, фонологический компонент структуры языковой способности почти у всех детей с речевым недоразвитием представлен на среднем уровне и уровнях ниже среднего.

Третий блок диагностики был посвящен изучению состояния семантического компонента. В ходе диагностики дети выполняли такие задания, как: пересказ сказки, прочитанной экспериментатором вслух (выявление уровня самостоятельности пересказа); самостоятельный рассказ по серии картин «Находчивый цыпленок»; рассказ из собственного опыта о своей любимой игрушке; самостоятельный рассказ по предложенному началу и определенной теме.

Результаты диагностики семантического компонента приведены на рисунке (рис. 3).

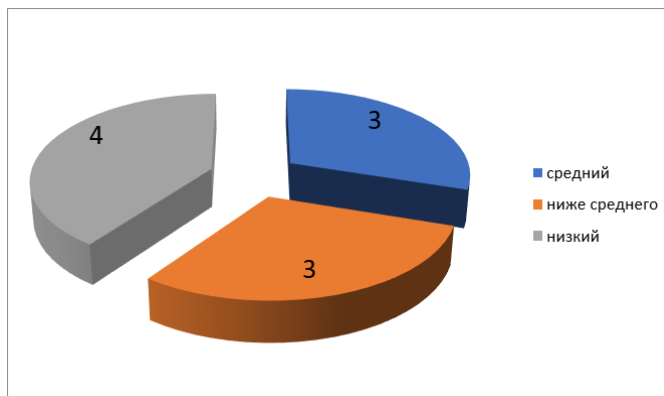


Рис. 3. Уровни сформированности семантического компонента языковой способности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня (количество детей)

В результате диагностики было выявлено отсутствие у всех испытуемых умения к пересказу сказки в ее полном объеме, большинство детей выполняли задания со значительными пропусками сюжета. Рассказ по картинке у всех детей характеризовался множественными ошибками: смысловыми, сюжетными и грамматическими. Рассказы из личного опыта отличались краткостью, бессвязностью, нарушением логической последовательности повествования. Самостоятельный пересказ по заданному началу у большинства детей вызвал трудности уже на уровне простой законченной фразы, экспериментатор задавал наводящие вопросы, чтобы испытуемые могли закончить рассказ. Наиболее

типичные ошибки: употребление словоформ, нарушающих синтаксис предложения; длительные паузы для поиска нужного слова, затруднения при самостоятельном построении связного высказывания.

Таким образом, изучение состояния языковой способности у детей с речевым недоразвитием 3 уровня показало средние и низкие уровни состояния развития компонентов языковой способности: синтаксического, фонологического и семантического. Представим сводную гистограмму уровня развития языковой способности у всех детей, принявших участие в диагностике (рис. 4).

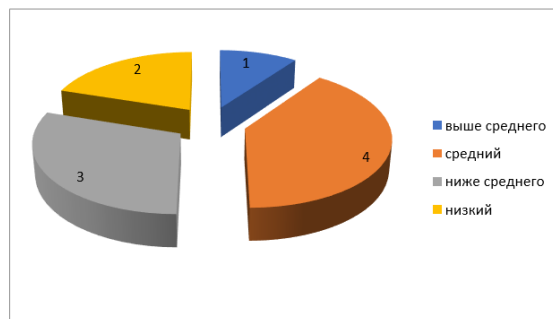


Рис. 4. Уровни развития языковой способности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня (количество детей)

Полученный результат свидетельствует о том, что необходима организация коррекционной работы, направленной на формирование языковой способности у детей с речевым недоразвитием 3 уровня старшего дошкольного возраста.

Подобная работа должна быть организована дифференцированно на три компонента языковой способности: синтаксический, семантический и фонологический, поскольку языковая способность представляет собой сложную структуру, то и коррекция зеркально должна отражать многокомпонентность в ее составе. Коррекционная работа предусматривает следующее: активизацию речевой деятельности детей, работу над синтаксическим компонентом (через развитие связности речи), работу над семантическим компонентом (через лексику и грамматику), работу над фонологическим компонентом (на основе языкового анализа и синтеза).

Можно предположить, что проведение коррекционной работы по компонентам языковой способности приведет к росту мотивации достижений в речи детей, что обеспечит рост указанных компонентов путем согласования фонетического, синтаксического и семантического. Согласование же компонентов языковой способности приведет к ее качественному улучшению, приближению к возрастной норме.

Список литературы

1. Бутакова Л.О. Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z / Л.О. Бутакова // Русский язык в школе. – 2021. – Т. 82. №4. – С. 61–74. DOI 10.30515/0131-6141-2021-82-4-61-74. EDN WXBDBQ
2. Микляева Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование / Н.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96 с. EDN QVVKEN
3. Папулина Д.И. Особенности развития языковой способности у дошкольников с общим недоразвитием речи / Д.И. Папулина // Альманах мировой науки. – 2020. – №6. – С. 80–81. EDN FCKTGH
4. Перевалова В.О. Особенности состояния языковой способности у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / В.О. Перевалова, С.А. Мусихина // Гармонизация развития личности детей с особыми образовательными потребностями и возможностями: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Курган, 2021. – С. 208–213. EDN OLKUBT
5. Фур Е.П. Логопедическое сопровождение по развитию синтаксического компонента языковой способности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Е.П. Фур, Н.А. Кузь, С.Б. Яковлев // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. №9. – С. 942–951. DOI 10.30853/ped20230138. EDN YBJLEW

Щербакова Ульяна Олеговна

студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

учитель
МБОУ «ЦО №49»
г. Тула, Тульская область
Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье представлены результаты теоретического анализа особенностей творческого воображения у детей с речевыми нарушениями. Сделаны выводы о таких его характеристиках, как стереотипность и типичность творческого образа, его слабая проработанность, слабая детализированность, слабое владение механизмами воображения, ограниченное понимание образности символики.

Ключевые слова: творческое воображение, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Современное общество формулирует запрос на воспитание разносторонней, креативной, творческой личности, что требует внимания к изучению и развитию у детей такого психического процесса, как воображение.

Творческое воображение – это один из видов воображения, при котором человек создает новые идеи и образы, имеющие ценность для общества, реализующиеся в оригинальные продукты деятельности.

Старший дошкольник способен моделировать новые образы, ситуации, активности на основе накопленного опыта, багажа знаний, впечатлений, освоенных мыслительных операций. Воображение становится более произвольным, «управляемым», осуществляется во внутреннем плане действий ребенка и начинает подчиняться его замыслу [1, с. 549].

Фактором уровня развития творческого воображения ребенка старшего дошкольного возраста выступает специфика ситуации его развития. У детей с речевыми нарушениями первичным дефектом является, собственно, нарушение речи. В качестве нарушений второго порядка выступают многообразные нарушения в познавательной сфере – старшие дошкольники с речевыми нарушениями значительно труднее осваивают базовые мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, классификация и др.), обладают худшими, в сравнении с нормотипичными сверстниками, показателями внимания, памяти, что в совокупности определяет дефекты третьего порядка – например, менее развитое воображение.

Проведенное нами исследование позволило выделить характерные черты творческого воображения детей с речевыми нарушениями.

1. Стереотипность, использование штампов, однообразие. При выполнении творческих заданий дети с речевыми нарушениями нередко предлагают решения достаточно типичные, стереотипные. Если создается новый рисунок – то он будет слабо проработан, не детализирован; словесный ответ будет характеризоваться простым перечислением без попытки представить подробности, детали, дать эмоциональную окраску ответу [2, с. 246]. Таким образом, результат творческой деятельности детей с речевыми нарушениями – достаточно примитивный, не сложный по своей структуре, не детализированный образ, зачастую не целостный и не полный.

2. Длительность вработывания творческих процессов – дети с речевыми нарушениями долго настраиваются на творческий процесс, не могут придумать, долго создают новый образ.

3. Слабая мотивированность на творческий процесс, слабый эмоциональный отклик – дети с речевыми нарушениями не слишком увлекаются творческим заданием, быстро теряют к нему интерес, не включены в творческий процесс эмоционально.

4. Слабое владение механизмами воображения, ограниченное понимание образности символики – дети с речевыми нарушениями ввиду отставания в развитии познавательной сферы не владеют в должной мере даже типичными механизмами воображения.

Достаточно низкий уровень развития творческого воображения у детей с речевыми нарушениями может быть связан с объективно скудным объемом представлений и впечатлений об окружающем мире у детей, а также ранее отмеченной недостаточностью развития внимания, памяти, мышления – детям сложно сосредоточиться на задаче, управлять своим вниманием и в целом творческой деятельностью. Детям значительно легче воспроизвести ранее увиденный образ, что говорит о преобладании репродуктивного (воссоздающего) воображения.

В связи с этим необходимо проводить коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие творческого воображения у детей с речевыми нарушениями, включающую в себя создание особой творческой атмосферы, накопление впечатлений и опыта у детей, использование специальных творческих заданий и упражнений. При комплексной и систематической работе в этом направлении уровень развития творческого воображения у детей с речевыми нарушениями может быть повышен.

Список литературы

1. Кокорева О.И. Теоретико-технологические аспекты развития творческого воображения у старших дошкольников в рисовании по мотивам тульского пряника / О.И. Кокорева, С.Н. Башинова // ЦИТИСЭ. – 2023. – №4 (38). – С. 548–558. DOI 10.15350/2409-7616.2023.4.50. EDN BSGUDA
2. Кокорева О.И. Особенности развития творческого воображения у старших дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием / О.И. Кокорева, Ю.Ю. Волокитина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 244–247. EDN BHRRAR

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ, МЕНТАЛЬНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Анисимова Марина Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

DOI 10.31483/r-110831

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматривается основное понятие исследования «навыки самообслуживания». Представлены и раскрыты особенности развития данных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Рассмотрены методы и приемы, позволяющие формировать навыки самообслуживания у детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: навыки самообслуживания, дошкольный возраст, интеллектуальные нарушения.

Актуальность формирования навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями на сегодняшний день обусловлена необходимостью их адаптации к изменяющимся условиям жизни. Социально-бытовое воспитание направлено на развитие у детей практических навыков и представлений, которые помогут им адаптироваться к реальной жизни.

Исходя из анализа источников по проблеме исследования [2; 4], у детей с легкой степенью умственной отсталости, как правило, не развит интерес к различным видам деятельности, однако прослеживается высокая потребность в общении с людьми и совместной деятельности.

В сущности, весь процесс обучения и воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью направлен на то, чтобы обеспечить его социальную адаптацию в обществе.

По мнению А.С. Терехиной, «развитие навыков самообслуживания в специальной педагогике – это самый первый и важный шаг в процессе развития социальной самостоятельности детей с умственной отсталостью» [3, с. 143]. Развивать отношение к любым видам деятельности одна из задач коррекционного воспитания.

Изучением проблемы формирования навыков самообслуживания у детей с интеллектуальными нарушениями занимались такие ученые как Л.С. Аникиева, Н.А. Еремина, Н.А. Полетаева, Д.В. Красикова, О.Г. Багнова и др. Однако данная проблема до сих пор является актуальной и до конца не изученной.

Развитие навыков самообслуживания происходит постепенно, с каждым новым годом жизни ребенок приобретает новые умения и навыки. Игровые ситуации способствуют формированию этих навыков, поскольку основным видом активности в этом возрасте является игровая деятельность [1, с. 131].

На занятиях по формированию навыков самообслуживания, по мнению А.В. Трухониной, можно применять следующие методы и приёмы [4, с. 175]: наблюдение, обсуждение, моделирование ситуаций, сюжетно-ролевые и имитирующие игры, проблемные ситуации, решение логических задач и др. Игры представляют собой моделирование реальной жизни с проявлением всех ее сторон. Ребенок, участвуя в игровой ситуации, приобретает навыки живого общения, сталкивается с возможными трудностями и сложностями процесса осуществления самой деятельности, изучает поведение других участников и их эмоциональное поведение в обществе, а также выстраивает свою собственную модель социализации и психоэмоционального поведения.

Рассмотрим особенности применения игровых занятий для формирования навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями, которые выделяла в своих исследованиях А.В. Трухонина [4, с. 170]:

1) использовать сюжет, который заложен в основу занятия, должен часто встречаться в жизни и охватывать разные сферы жизни. Например, проезд в транспорте. Таким образом, обучающийся, находясь на остановке, заранее знает какой автобус ему нужен, сколько необходимо отдать за проезд, на какой остановке ему выходить и как нужно себя вести в общественном транспорте;

2) развить настрой детей на игру, дать им почувствовать себя участниками событий, быть достаточно эмоциональными, выразительными, что успешно влияет на освоение социально-бытовых навыков детей с умственной отсталостью;

3) воспроизвести ситуацию правильного поведения при первых упражнениях, а при рефлексии сделать упор на осознание правильности поступка, влияния ситуации на каждого из участников. Затем можно переходить к более сложным ситуациям, когда демонстрируется некорректное поведение участников и детям необходимо выявить героя с неправильным поведением, провести оценку ситуации и сказать о том, как правильно поступать в той или иной ситуации;

4) чередовать обучение, отдых и зарядку на занятиях, потому как при постоянной нагрузке происходит быстрая утомляемость психических процессов. В качестве перерывов можно использовать физкультминутки, релаксационные упражнения, пальчиковую гимнастику, упражнения на снятие напряжения с глаз и др. Кроме того можно применять методы сказкотерапии, которые могут нести в себе поучительный смысл. Например, как зверята учились ездить на автобусе. При этом учитывая, что частая смена виде деятельности активизирует процесса возбуждения в коре головного мозга, что негативно сказывается на удержании внимания у ребенка и не способствует достижению поставленных целей и задач.

С позиции А.А. Михальковой При использовании игровых методов педагог должен руководствоваться следующим алгоритмом поведения [2, с. 203]:

- выбрать тему;
- определить действующих лиц;
- обрисовать психологический портрет персонажа и обстановку, в которой будет происходить действие;
- подобрать реквизит.

Сюжетно-ролевые игры, моделирующие реальную ситуацию, являются хорошим средством для закрепления знаний и умений. Сюжетно-ролевые игры могут проводиться по большинству разделов программы: «Семья», «Культура поведения», «Торговля», «Средства связи», «Медицинская помощь», «Учреждения и организации», «Бюджет семьи», «Трудоустройство». По каждому разделу может быть подобрано большое количество сюжетов в соответствии с содержанием программы.

Модели реальных ситуаций, предлагаемые детям, должны различаться не только содержанием, но и степенью сложности. Можно выделить ситуации трёх степеней сложности:

1) ситуация с участием двух человек, выполняющих одно- два простых действий, почти без реплик, или даже один участник и его задача – правильно решить проблему, выполнив для этого определённую задачу;

2) ситуация, в которой участвуют несколько человек, выполняющих несколько действий и произносящих реплики;

3) ситуация с выбором решения, в которой участвуют несколько человек, произносящих реплики и выполняющих разнообразные действия.

Последовательность обучения может быть следующей:

1) предварительное (до занятий) разучивание всех ролей (педагог руководит действиями детей во время игры);

2) предварительное разучивание отдельных ролей (педагог руководит отдельными действиями детей во время игры);

3) игра идёт без предварительного разучивания ролей (педагог руководит действиями детей);

4) самостоятельное разыгрывание ситуаций на заданную тему (педагог помогает в случае необходимости).

В течение всего периода обучения необходимо обсуждать обыгранные ситуации с целью развития у детей умения анализировать различные факты, правильно их оценивать.

Таким образом, можно сказать, что игры с моделированием ситуаций, приближённых к реальности, сюжетно-ролевые игры представляют собой один из наиболее действенных и эффективных методов формирования навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями, которые следует использовать шире.

Список литературы

1. Глевицкая В.С. Совместная работа родителей и специалистов в развитии коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями / В.С. Глевицкая, А.С. Грибанова // Преемственность в образовании. – 2018. – №18 (06). – С. 131–138. EDN YBTSMX

2. Михалькова А.А. формирование навыков самообслуживания детей раннего дошкольного возраста / А.А. Михалькова // Достижения современной науки: от теории к практике: материалы Международной научно-практической конференции (Минск, Белоруссия, 25 ноября 2017 года) / под общ. ред. А.И. Вострцова. – Минск: Мир науки, 2017. – С. 203–206. EDN ZVASRN

3. Терехина А.С. Развитие навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта / А.С. Терехина // Образование и наука в современных реалиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 1 июня 2022 года). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2022. – С. 143–146. EDN KMQNAB

4. Трухонина А.В. Роль игровых обучающих ситуаций в процессе формирования навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста / А.В. Трухонина // Концепт. – 2022. – №4. – С. 170–176.

Бершак Дарья Андреевна

студентка
ФГБОУ ВО Тульский государственный
педагогический университет им Л.Н. Толстого
воспитатель
ГОУ ТО «Тульский областной центр образования»
г. Тула, Тульская область
Научный руководитель

Слюсарская Татьяна Вадимовна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

***Аннотация:** проблема эмоциональной сферы в развитии дошкольника в настоящее время весьма актуальна, поскольку именно эмоциональная сфера выступает как базовое понятие, на котором складывается вся жизнь человеческой личности.*

***Ключевые слова:** предшкольный возраст, эмоциональная сфера, слабовидящие дети, нарушение зрения, зрительное восприятие.*

Вопросы развития эмоциональной стороны в психическом развитии дошкольника являются значимыми и важными поскольку находят отражение во всей психической деятельности ребенка, особый акцент данная проблема приобретает при рассмотрении различных аспектов развития детей со зрительной депривацией, поскольку нарушения зрения, депривация восприятия, значительно влияют на ход психического развития ребенка, отражаясь в специфике развития практически всех психических процессов и личностных особенностях. Ввиду зрительной депривации процесс накопления знаний об окружающем мире снижен, снижена и возможность идентифицировать и дифференцировать как базовые эмоциональные эталоны, так и их проявления. Когнитивный запас знаний об эмоциях, возможности их демонстрации и регуляции не достигают онтогенетических требований возраста, т.е. дошкольники с нарушением зрения при сохранности интеллекта не могут в полном объеме узнавать, отражать и регулировать свое эмоциональное состояние, что говорит о недостаточном уровне развития эмоционального компонента развития ребенка с нарушением зрения его эмоционального интеллекта.

Исследование особенностей эмоционального интеллекта старших дошкольников с данным видом нарушения является особенно значимым, поскольку любой дефект сопровождается изменениями эмоционального состояния ребенка.

В зарубежной психологии эмоциональный интеллект изучался такими учеными как Д. Гоулмен,[8] Дж. Мэйер,[1] М.Кетс де Врис[9] Д. Карузо[1], П. Сэловей[1] и другими.

В отечественной психологии основные идеи, способствующие становлению понятия «эмоциональный интеллект», представлены в работах А.А. Бодалева [4], А.В. Брушлинского [5], Л.С. Выготского [6], Г.Г. Гарсковой [7], А.Н. Леонтьева [10], С.Л. Рубинштейна [12] и др.

Отдельные аспекты проблемы «эмоционального интеллекта» достаточно подробно и широко на этапе современных исследований мы находим в концепциях И.Н. Андреевой [3], О.В. Белоконь[4], С.П. Деревянко [3], Д.В. Люсина [7], В.В. Овсянниковой[12], Е.А. Сергиенко[12], Т.А. Сысоевой [8], и многих других.

Данного исследования состоит в предположении о том, что развитие эмоционального интеллекта будет эффективнее, если развивать его компоненты в последовательности: восприятия и оценки эмоций; понимания эмоций, оценки эмоций и использовании эмоций для повышения эффективности работы мышления.

Рассмотрев феномен эмоционального интеллекта, с научной и практической точки зрения можно сказать, что данный компонент эмоциональной сферы играет значительную роль и способствует адекватному развитию эмоциональной стороны личности. На основе научно-теоретического анализа мы выяснили, что нарушение зрения оказывает существенное влияние на развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, это проявляется в непонимании и не узнавании эмоций по мимике, пантомимике, отсутствии речевых эталонов соответствующим эталонам в речи, неадекватных эмоциональных состояниях, невыразительности речи при передаче эмоций и других эмоциональных явлениях.

Предполагая, что развитие эмоционального интеллекта будет эффективнее, если развивать его компоненты в последовательности: восприятия и оценки эмоций; понимании эмоций; оценки эмоций и использовании эмоций для повышения эффективности работы мышления, мы выдвинули ряд задач связанных с необходимостью составления и апробации диагностической программы, направленной на выявление особенностей эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, анализа результатов исследования, мы использовали следующие частные методики: «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, направленная на выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей и индивидуальных особенностей эмоционального развития; «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой, выявляет особенности эмоционального развития (когнитивно-аффективных компонентов); «Понимание эмоциональных состояний» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, выявляющая осознание эмоционального состояния других людей и своего собственного, способа выражения своих эмоций, «Использование мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции» Л.П. Стрелковой, направленная на определение возможности использовать адекватную мимику и пантомимику при демонстрации предложенной эмоции или эмоционального состояния; «Речь и экспрессия» Л.П. Стрелковой, определяющая уровень выразительности речи при передаче разных эмоциональных состояний.

По итогам констатирующего этапа исследования мы выяснили, что у детей с нарушением зрения в данной возрастной группе эмоциональный интеллект развивается не в соответствии с возрастной нормой и находится на низком уровне развития.

Поэтому для того, чтобы эмоциональный интеллект развивался эффективнее, мы решили развивать его компоненты, включая не только понимание и распознавание эмоциональных состояний с помощью мимики и речи, контролем над эмоциями, но и возможности налаживания контактов между детьми. В качестве коррекционных мероприятий мы разработали психокоррекционную программу «Волшебная долина», используя приложение «Академия Монсиков», целью которой стало развитие эмоционального интеллекта дошкольников со зрительной депривацией через развитие восприятия и оценки эмоций; понимания эмоций, оценки эмоций и использовании эмоций для повышения эффективности работы мышления.

Таким образом можно констатировать, что задачи нашего исследования решены, гипотеза подтвердилась, цель достигнута.

Список литературы

1. Абрамян Л.А. О возможностях игры для развития и коррекции социальных эмоций дошкольников / Л.А. Абрамян // Игра и самостоятельная деятельность в системе воспитания. – Таллин, 1984. – 264 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – В 2 т. Т. 1. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
3. Анохин П.К. Эмоции / П.К. Анохин // Большая медицинская энциклопедия. – Т. 35. – М., 1964.
4. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики: дис. ... д-ра психол. наук / Е.Ю. Артемьева. – М., 1986. – 195 с.
5. Бахур В.Т. Эмоции: плюсы и минусы / В.Т. Бахур. – М.: Знание, 1975. – 96 с.
6. Бреслов Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: нормы и отклонения / Г.М. Бреслов. – М., 1990. – С. 39–56.
7. Вельховер Е.С. Тайные знаки лица / Е.С. Вельховер, Б.В. Вершинин. – М.: Изд-во РУДН, 1998.
8. Глазачев О.С. Физиологический анализ эмоционального напряжения и адаптации ребенка 6 лет к обучению в школе: автореф. дис. ... канд. мед. наук / О.С. Глазачев. – М., 1988. – 21 с.
9. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
10. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
11. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. – EDN UAQIPF
12. Майданов А.С. Мир эстетического восприятия незрячих / А.С. Майданов. – М., 2003. – 189 с. – EDN QSYXFN
13. Макаренко Ю.А. Пути изучения эмоций у детей / Ю.А. Макаренко. – М., 1976. – 361 с.
14. Никулина Г.В. Дети с амблиопией и косоглазием (психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательного учреждения общего назначения): учебное пособие / Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 86 с. – EDN SGLCJD

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У РЕБЁНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

***Аннотация:** статья посвящена изучению психологических особенностей создания ситуации успеха в учебной деятельности у детей с нарушением интеллекта. В работе рассматривается важность формирования позитивного опыта успеха для развития учебных навыков и мотивации у таких детей.*

***Ключевые слова:** нарушение интеллекта, учебная деятельность, ситуация успеха, психологические особенности, мотивация.*

В последние годы в России предпринимаются попытки усовершенствовать систему помощи детям с особыми образовательными потребностями, идет поиск новых ценностных ориентиров. Создаются реальные условия для того, чтобы «открыть» замкнутую систему специального образования, попытаться сделать структуры массового и специального образования взаимодополняющими и взаимодействующими. Современные социальные условия требуют воспитания активного человека, мотивированного достижением успеха и умеющего самостоятельно строить свою жизнь [1, с. 17].

Проблема обучения детей с нарушением интеллекта является актуальной и требует специального подхода к созданию ситуаций успеха в учебной деятельности. Целью данной статьи является выявление психологических особенностей, способствующих формированию позитивного опыта успеха у таких детей.

Дети с нарушением интеллекта имеют свои особенности в учебной деятельности, которые могут влиять на их обучение. Некоторые из основных особенностей учебной деятельности детей с нарушением интеллекта включают.

1. Ограниченные когнитивные способности. Дети с нарушением интеллекта могут иметь ограничения в понимании, запоминании и применении информации. Это может затруднять процесс обучения и требует особых методов подачи материала.

2. Низкий уровень абстрактного мышления. У детей с нарушением интеллекта часто наблюдается недостаток в абстрактном мышлении и способности к обобщению. Это может затруднять понимание абстрактных понятий и применение их на практике.

3. Ограниченная способность к саморегуляции. Дети с нарушением интеллекта могут испытывать трудности с контролем своего поведения, внимания и эмоций. Это может привести к неспособности сосредоточиться на учебном материале или выполнить задание до конца.

4. Особенности восприятия информации. У детей с нарушением интеллекта могут быть нарушены процессы восприятия информации, что может привести к трудностям в понимании устного или письменного материала.

5. Специфические образовательные потребности. Дети с нарушением интеллекта требуют индивидуализированного подхода к обучению, адаптированных учебных материалов и методов обучения, чтобы успешно усваивать знания.

Учитывая эти особенности, важно создавать подходящую образовательную среду и использовать методы обучения, которые будут соответствовать потребностям детей с нарушением интеллекта, чтобы помочь им успешно развиваться и обучаться.

1. Согласно источнику, для создания ситуации успеха в учебной деятельности у ребёнка с нарушением интеллекта можно использовать следующие методы и приёмы:

2. Учёт уровня усвоения (степени понимания) изученного материала.

3. Доступное объяснение учебного материала.

4. Обязательное использование занимательной наглядности.

5. Дидактические игры.

6. Парные и групповые творческие задания.

7. Индивидуально-дифференцированный подход.

8. Комплекс поощрительных мер за любые положительные достижения в учёбе.

9. Создание оптимальной благоприятной образовательной среды.

10. Также важно создать условия для детального контроля и объективной оценки школьниками с нарушением интеллекта собственных действий [2, с. 173].

Ситуации успеха имеют значительное влияние на мотивацию и учебные результаты детей с нарушением интеллекта. Успех в учебе или выполнении задания может увеличить уверенность ребенка с нарушением интеллекта в своих способностях. Это может стимулировать их к новым достижениям и улучшению учебных результатов. Ситуации успеха могут стать мощным мотиватором для детей с нарушением интеллекта. Они могут почувствовать радость от достижения цели и стремиться к новым успехам в учебе. Успех в учебе может помочь детям с нарушением интеллекта оценить себя положительно и поверить в свои способности. Это может способствовать развитию здоровой самооценки и уверенности [5].

Ситуации успеха могут способствовать развитию учебных навыков у детей с нарушением интеллекта, таких как концентрация, усидчивость, память и понимание материала. Успех в учебе может вызвать интерес к обучению и стимулировать желание изучать новые предметы и темы.

Поэтому важно создавать условия для успешных ситуаций в обучении детей с нарушением интеллекта, поддерживать их в процессе достижения целей, поощрять усилия и поддерживать позитивное отношение к учебе, чтобы повысить их мотивацию и улучшить учебные результаты.

Создание ситуации успеха в учебной деятельности детей с нарушением интеллекта зависит от множества психологических факторов. Вот некоторые из них.

1. Поддержка и позитивное отношение. Важно, чтобы ребенок чувствовал поддержку со стороны учителей, родителей и сверстников. Позитивное отношение и поддержка помогают создать атмосферу, в которой ребенок чувствует себя уверенно и готов к достижению успеха.

2. Постановка реалистичных целей. Важно помочь ребенку поставить цели, которые реалистичны и достижимы для него. Это поможет избежать чувства неудачи и повысит мотивацию к учебе [3].

3. Поощрение усилий. Важно поощрять не только результаты, но и усилия, которые ребенок приложил для их достижения. Поддержка и похвала за усилия могут стать мощным стимулом для дальнейших достижений.

4. Индивидуализация обучения. Каждый ребенок уникален, поэтому важно индивидуализировать обучение, учитывая его специфические потребности, интересы и способности. Это поможет создать условия, в которых ребенок сможет успешно развиваться.

5. Позитивное самопредставление. Помощь ребенку в формировании позитивного самопредставления и уверенности в своих способностях также способствует созданию ситуации успеха. Уверенность в себе помогает преодолевать трудности и стремиться к новым достижениям.

6. Создание поддерживающей образовательной среды. Важно создать образовательную среду, в которой ребенок чувствует себя комфортно, безопасно и поддерживаемо. Подходящая образовательная среда способствует успешной учебной деятельности.

Учитывая эти психологические факторы, можно создать благоприятные условия для успешных ситуаций в учебной деятельности детей с нарушением интеллекта и способствовать их развитию и достижению успеха.

У школьников с нарушением интеллекта наблюдается короткая, нестойкая мотивация деятельности. Они руководствуются ближайшими задачами, возникающими в процессе деятельности. К выполнению поставленной задачи школьники с нарушением интеллекта приступают без должной предварительной ориентировки в ней, без предварительного уточнения ее условий и требований, без активной мыслительной работы над планом и выбором средств, ведущих к определенной цели. При встрече с препятствиями и трудностями в процессе решения задач эти дети не стремятся преодолеть их, а уходят от основной цели. Получаемые результаты школьники с нарушением интеллекта не соотносят с условиями задачи и не проявляют критического отношения к их предметному, реальному содержанию [6].

Особенностью отношения к учебной деятельности школьников с нарушением интеллекта является то, что оно развивается по большей части под воздействием внешних стимулов. Воздействие же внутренних мотивов, по сравнению с нормой, сильно ограничено, что обусловлено особенностью дефекта и психического развития

Для формирования позитивного опыта успеха у детей с нарушением интеллекта можно использовать следующие рекомендации:

Подход к каждому ребенку должен быть индивидуализированным, учитывая его специфические потребности, способности и интересы. Это поможет создать условия, в которых ребенок сможет достигать успехов на своем уровне.

Помогите ребенку поставить цели, которые будут реалистичными и достижимыми для него. Разбейте большие задачи на более мелкие шаги, чтобы ребенок мог постепенно двигаться к своей цели.

Поддерживайте ребенка, выражая свое одобрение за его усилия и достижения. Поощряйте его старания и трудолюбие, даже если результаты не всегда ожидаемыми.

Отмечайте и комментируйте успехи ребенка, подчеркивая его усилия и прогресс. Это поможет ему осознать свои достижения и повысить его мотивацию.

Помогите ребенку развить навыки саморегуляции, такие как планирование, оценка своих действий и коррекция ошибок. Эти навыки помогут ему лучше контролировать свое поведение и достигать поставленных целей [4, с. 234].

Помогите ребенку развить позитивное самопредставление и уверенность в своих способностях. Подчеркните его уникальные качества и достижения, чтобы он видел себя в позитивном свете.

Обеспечьте ребенку поддерживающую образовательную среду, где он чувствует себя комфортно и безопасно. Важно, чтобы он мог проявить свои способности и достичь успеха в поддерживающей обстановке.

Соблюдение этих рекомендаций поможет создать благоприятные условия для формирования позитивного опыта успеха у детей с нарушением интеллекта и способствует их развитию и самореализации.

Исследование позволило выявить значимость создания ситуаций успеха для эффективного обучения детей с нарушением интеллекта. Позитивный опыт успеха способствует повышению мотивации и развитию учебных навыков у таких детей.

Психологические особенности создания ситуации успеха в учебной деятельности у детей с нарушением интеллекта играют важную роль в их обучении и развитии. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка при формировании среды, способствующей успешному обучению.

Список литературы

1. Акимова О.И. Формирование социальных компетенций у школьников в условиях реализации ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / О.И. Акимова // Глобальный научный потенциал. Профессиональное образование. – 2017. – №3 (72). – С. 17–19. – EDN YOYEJ

2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Логос, 2010. – 342 с.

3. Деменков К.А. Создание ситуации успеха в учебной деятельности детей с ОВЗ / К.А. Деменков // Молодой ученый. – 2019. – №35 (273). – С. 118–120 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/273/62182/> (дата обращения: 08.02.2024). EDN AJDFZV

4. Маллер А.Р. Теоретическое обоснование компенсации нарушений у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер // Профилактика зависимостей. – 2017. – 3 (11). – С. 230–236. – EDN WUSRYI

5. Ситуация успеха в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/situaciya-uspeha-v-obuchenii-detej-s-intellektualnoj-nedostatocnostyu-5517928.html> (дата обращения: 08.02.2024).

6. Тихомирова Л.Ф. Особенности мотивации учебной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта / Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-u-mladshih-shkolnikov-s-narusheniem-intellekta> (дата обращения: 08.02.2024). – EDN YQYBIB

Горбунова Анна Константиновна

студентка

Научный руководитель

Степанова Наталия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация: в статье рассмотрены понятия сенсорной интеграции и сенсорного развития, их роль в развитии ребенка, а также особенности процесса сенсорной интеграции у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Уделено внимание подходам к коррекции нарушений сенсорной интеграции.

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорная интеграция, сенсорное воспитание, расстройства аутистического спектра, аутизм.

С самого рождения ребенка он получает впечатления о событиях окружающего и анализирует. Важно, чтобы он правильно воспринимал их. Это происходит благодаря сенсорной интеграции. Сенсорная интеграция – это процесс обработки информации, получаемой от внешнего мира различными анализаторными системами (зрительной, слуховой, тактильной и т. д.). Это врожденная реакция мозга на сигналы рецепторов. Именно благодаря этому процессу происходит познавательное развитие ребенка.

Процесс сенсорной интеграции состоит из 5 этапов, описанных в 1996 году Вильямсоном и Анзаноном [2].

1. Сенсорная регистрация. Этот процесс происходит при первом столкновении с информацией. Некоторые виды информации осознаются только при определенном сенсорной пороге;

2. Сенсорная ориентация – обращает внимание на новую сенсорную информацию. Этот процесс определяет важность или ненужность информации, стоит ли обращать на нее внимание;

3. Интерпретация. На этом этапе мозг интерпретирует информацию, которую он получил и выбирает, на какую стоит реагировать;

4. Организация ответной реакции. На данном этапе принимается решение, нужен ли ответ на полученную сенсорную информацию, выбирает вариант ответа (физический, эмоциональный или когнитивный);

5. Осуществление ответной реакции. Осуществление моторной, когнитивной или эмоциональной реакции на сенсорное послание – финальная стадия процесса сенсорной интеграции.

Именно нарушения сенсорной интеграции являются одной из причин нежелательного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра. Стереотипии, ритуалы, самостимуляции, агрессия, аутоагрессия и другие негативные реакции вызваны неправильной обработкой поступающей от аналізаторных систем в мозг информации.

На этапе сенсорной регистрации у детей с расстройствами аутистического спектра могут наблюдаться гипо- или гиперчувствительность к сенсорным сигналам. Например, они могут практически не чувствовать определенные вкусы, даже очень яркие, или, наоборот, слишком сильно чувствовать тактильные ощущения (например, часто у детей с РАС наблюдается негативная реакция на определенные ткани, носки, перчатки. Этим же объясняется избирательность в еде, которая также очень распространена у детей данной категории). На этапе сенсорной ориентации наблюдается неправильная оценка важности сигналов. Например, в этом случае ребенок не может сосредоточиться на речи взрослого из-за шума на улице. На этапе интерпретации также встречаются сложности. Дети с РАС испытывают трудности сенсорной регистрации и ориентации, что препятствует процессу интерпретации. Сложно интерпретировать сенсорную информацию, если она деформирована, непостоянна, слишком сильная или слабая. Нарушения на этапе организации и осуществления ответной реакции являются также очень характерными для детей с РАС. Мозгу ребенка сложно правильно отреагировать на сенсорный сигнал, если он его неправильно воспринял и обработал.

Т.В. Кондратьевой были выделены наиболее распространенные нарушения сенсорной интеграции у детей с РАС на этапе сенсорной интеграции [4]:

1) слух: ребенок боится резких, слишком громких, неожиданных звуков; может закрывать уши; не любит шумные места; игнорирует резкие звуки; может не слышать обращенную речь и т. д.;

2) зрение: ребенок не любит свет; кратковременный зрительный контакт; игнорирует визуальные стимулы и т. д.;

3) обоняние: игнорирует сильные запахи; не переносит крепких запахов и т. д.;

4) положение тела: ребенок постоянно бегаёт, прыгает; хватается за предметы; раскидывает вещи и т. д.;

5) движения: не любит отрывать ноги от земли; опасно рискует в игре, не осознавая опасности и т. д.;

6) прикосновения: ребенок не переносит прикосновений к себе; боится испачкаться, чрезмерно чувствителен к еде, ткани и т.д. [6].

Целью данного исследования является выявление особенностей сенсорной интеграции у детей с РАС.

Среди параметров были выделены следующие: нарушение способности к целостности зрительного образа, интеграции элементов в единое целое, т.е. целостности восприятия; нарушение способности к отбору значимых зрительных стимулов и игнорирования второстепенных, т.е. избирательности зрительного восприятия; нарушение осязательного восприятия; нарушение осмысленности слухового восприятия речевых звуков; нарушение в ориентировке в пространстве.

Нами было проведено исследование на базе некоммерческой общественной организации содействия инвалидам детства с расстройствами аутистического спектра и их семьям «Маленькая страна – Мы есть!» (РФ, Тульская область, г. Тула). В нем приняли участие дети младшего школьного возраста с РАС. В диагностическую программу вошли следующие методики: «Узнай, кто это» И. Поповой, «Разборка и складывание пирамидки» С.Д. Забрамной, «Чудесный мешочек» Т.В. Чередниковой, «Выполни команду» Н.С. Четвертушкиной, «Понимание предлогов» О.Б. Иншаковой, А.М. Колесниковой.

Полученные эмпирические данные говорят о том, что большинство детей (67%) демонстрируют очень низкий уровень развития целостности зрительного восприятия. В процессе обследования дети не смогли определить, что изображено на рисунке по его фрагментам, потратили большое количество времени. У 33% обнаружен низкий уровень развития. Это говорит о том, что дети неспособны к восприятию целостного образа, нарушена интеграция отдельных элементов воспринимаемого предмета в единое целое. Объект не воспринимается детьми как единое целое, если его некоторые части в

данный момент нельзя наблюдать. Дети не узнают знакомый объект по отдельным его частям, не опираются на имеющийся чувственный опыт. Таким образом, у 100% детей нарушена целостность развития восприятия. Средний и высокий уровень не выявлены.

Полученные данные говорят о том, что 67% детей демонстрируют нормальный уровень развития избирательности зрительного восприятия. У 33% обнаружен средний уровень развития, приближенный к низкому. В процессе обследования ребенок сначала ориентировался на второстепенный признак (цвет), однако после повторения инструкции, смог отвлечься от второстепенного признака, начал ориентироваться на основной (размер).

33% имеют высокий уровень развития тактильного восприятия. Это говорит о способности безошибочно идентифицировать на ощупь крупные и мелкие предметы, ориентироваться на их форму, величину и другие тактильные характеристики. Задание выполнялось в быстром темпе, ошибок не было. 33% имеют средний уровень развития тактильного восприятия. Присутствовали некоторые ошибки при идентификации, замены предметов близкими по тактильным характеристикам, вследствие чего увеличивалось время, необходимое для опознания предмета. 33% имеют низкий уровень развития тактильного восприятия, что говорит о недостаточном умении узнавать предметы на ощупь без зрительной опоры, при выполнении задания были попытки вытащить и рассмотреть предмет. При неспособности узнать предмет был отказ от выполнения задания. Присутствовало достаточное количество ошибок и замен, в том числе далеких. Для выполнения задания требовалось много времени.

67% детей демонстрируют низкий уровень развития осмысленности слухового восприятия. Дети плохо реагируют на обращенную речь, неспособны следовать речевым инструкциям. Выполняли просьбу после нескольких повторений, требовали показа (т.е. пытались ориентироваться на зрительное, а не на слуховое восприятие). 33% имеют средний уровень развития понимания обращенной речи, не способны выполнять речевые инструкции после нескольких повторений, с ошибками.

По результатам, полученным в ходе диагностического обследования, 67% детей имеют низкий уровень развития ориентировки в пространстве. Они не понимают предлоги, обозначающие расположение предметов в пространстве по отношению друг к другу. Дети неспособны определить местоположение предметов в пространстве, не знают основных пространственных категорий. 33% имеют средний уровень развития. Он путается в понимании предлогов, однако задание выполняется после стимулирующей помощи.

Таким образом, обобщая результаты эмпирического исследования, можно прийти к выводу, что большинство детей имеют нарушения сенсорной интеграции. У них нарушена целостность зрительного восприятия, находится на низкой или очень низком уровнях. Избирательность зрительного восприятия находится на высоком уровне, либо на средней, приближенном к низкому. Осмысленность слухового восприятия может находиться на любом уровне (низком, среднем, высоком), имеются нарушения осязательного восприятия и ориентировки в пространстве. Это говорит о том, что у них недостаточно сформировано правильное восприятие внешних свойств различных предметов. Нарушена координация сигналов, поступающих в мозг от различных органов чувств. Основываясь на полученных результатах, возникает необходимость в проведении коррекционной работы.

Технологии, методы и способы стимуляции и коррекции нарушений сенсорной интеграции начала разрабатывать в 50-ых годах XX Э. Джин Айрес. Основная цель воздействия при сенсорно-моторной интеграции – стимулировать органы чувств и корректировать работу сенсорных систем. В нашей стране данная методика называется предметотерапия. В России проблемами детей с аутизмом и вопросами сенсорной интеграции занимались О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг. Неоценимый вклад разработку методов коррекции РАС. внесли Т.И. Морозова, С.А. Морозов, И.В. Ковалец, Н.А. Белополюская, И.Л. Шпицберг, А.В. Хаустов.

В отечественной практике существует два основных подхода к коррекции состояния детей с расстройствами аутистического спектра. Первый из них характерен для врачей-психиатров и психоневрологов. Основная терапия, предлагаемая в рамках этого подхода, заключается в медикаментозном лечении – приеме нейролептиков, антидепрессантов и ноотропных средств. Второй подход был предложен отечественными учеными (Баенская Е.Р., Никольская О.С., Морозов С.А., Морозова Т.И. и др.). Он заключается в реализации психологопедагогической коррекции. Эффективность коррекционной работы с ребенком и достижение заметной положительной динамики часто существенно замедлено из-за недостаточной концентрации внимания и предельно высокого уровня тревожности у аутичного ребенка. По мнению ученых, «исходной точкой» лечения ребенка с аутизмом должна стать коррекция его сенсорного восприятия, способная снять тревожность ребенка и значительно повысить его обучаемость. Развитие сенсорного опыта помогает ребенку с расстройствами аутистического спектра адаптироваться, корректирует сенсомоторные нарушения. Одним из основных методов коррекции сенсорных нарушений при РАС является сенсорно-интегративная терапия. Основная идея метода заключается в том, что впечатления собственного тела (тактильные, проприоцептивные, вестибулярные) являются базой для приобретения и накопления сенсорного опыта и развития личности в целом.

Важным является то, что насыщение сенсорного опыта ребенка должно происходить не только в условиях детского сада и коррекционно-развивающих занятий, но и дома. Одним из принципов

сенсорной интеграции является постоянная работа родителей с детьми. Именно поэтому важно правильно организовать психолого-педагогическое сопровождение семьи.

Список литературы

1. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 224 с.
2. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / У. Кислинг. – М.: Теревинф, 2014. – 236 с.
3. Косински К. Эрготерапия для детей с аутизмом / К. Косински. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021. – 192 с.
4. Кондратьева Т.В. Сенсорная интеграция – метод коррекции первичного нарушения при расстройствах аутистического спектра / Т.В. Кондратьева. – Самара: Остров надежды, 2018. – 122 с.
5. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
6. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

Ерикова Ирина Олеговна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ МЕРОПРИЯТИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: для детей с расстройствами аутистического спектра выполнение и освоение социально-бытовых навыков представляет серьезную проблему. Они склонны игнорировать поведение окружающих взрослых, отказываться выполнять какое-либо действие, избегать контакта с другим человеком, поэтому им тяжело обучаться на примере другого человека, для них практически невозможно освоить какой-то довольно сложный навык самостоятельно. Учитывая данные особенности, была проанализирована специальная литература и описаны особенности проведения коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие у детей с РАС социально-бытовых навыков.

Ключевые слова: социально-бытовые навыки, расстройства аутистического спектра.

Расстройства аутистического спектра – клинически неоднородная группа комплексных нарушений психического развития. Характеризуется качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах коммуникации, стереотипностью поведения и специфичной сферой интересов. Перечисленные отклонения являются общими для индивидов во всех ситуациях, однако могут различаться по степени проявления [1].

Для детей с расстройствами аутистического спектра серьезную проблему представляет выполнение и освоение социально-бытовых навыков. Затрудняет этот процесс то, что дети могут полностью отказываться выполнять какое-либо действие, убежать от взрослых, высказывать протест, замыкаться в себе, вести себя агрессивно, лишь бы не делать то, что просит взрослый. Они могут бояться, опасаться выполнять какое-либо действие, если, например, когда-то ранее при выполнении этого действия испугались громкого звука, испытали физический дискомфорт и пр. Дети с РАС склонны игнорировать поведение окружающих взрослых, поэтому научение методом повторения за взрослым им практически недоступно. Редко бывают случаи, когда дети могут самостоятельно освоить какой-то довольно сложный навык самостоятельно, но при этом им тяжело обучаться на примере другого человека. Организация качественной и своевременной работы по формированию у детей социально-бытовых навыков поможет социализировать подрастающего ребенка в обществе и сформировать у него минимальные навыки для будущей взрослой жизни [3; 4].

На данный момент среди исследований отечественных ученых можно найти не так много разработок, посвященных вопросам развития социально-бытовых навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра. Известны работы в этой области таких ученых, как Е.Р. Баенская, М.Ю. Веденина, Г.Г. Зак, С.Г. Лещенко, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, О.С. Никольская, О.Н. Окунева, Н.А. Пешкова, Л.М. Шипицына и другие. На основе разработок данных авторов были определены особенности проведения коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие социально-бытовых навыков у младших школьников с РАС, которые могут быть использованы педагогами, родителями и иными специалистами.

Начиная работу с ребенком с РАС, необходимо в самом начале взаимодействия постараться установить с ним эмоциональный контакт. Иначе может быть сложно привлечь ребенка к выполнению предлагаемых действий. А доверие к взрослому расположит ребенка к выполнению действий, которые будет ему предлагать выполнять взрослый.

Сами коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на развитие социально-бытовых навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра, должны иметь форму специально организованного обучения и многократного, совместного со взрослым проживания повседневных бытовых ситуаций. Это обусловлено тем, что дети с РАС не обучаются путем повторения за взрослым и подражания ему, им нужно специально организованное обучение, на что указывают С.Г. Лещенко, Н.А. Пешкова [6]. В свою очередь, Л.М. Шипицына рекомендует проводить развивающую работу с ребенком через обучение в естественном режиме дня. Это поможет ребенку лучше привыкнуть, адаптироваться к конкретными действиям [7].

Начинать работу по развитию социально-бытовых навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра следует с привлечения ребенка к выполнению простых операций, с которыми он мог бы справиться с наибольшей вероятностью. Это поможет ему стать более уверенным в своих возможностях, не бояться выполнять какие-либо действия. Такие рекомендации дают С.Г. Лещенко, Н.А. Пешкова, объясняя это сложностью развития социально-бытовых навыков у детей РАС [6]. Также сосредоточиться сперва на одном, наиболее доступном ребенку навыке, а затем постепенно, медленно подключать его к наиболее простым операциям в других бытовых ситуациях предлагают другие авторы – Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская. Авторы объясняют такую логику проведения развивающей работы с детьми с РАС тем, что процесс освоения аутичным ребенком необходимых бытовых навыков является длительным и постепенным и требует большого терпения от взрослых [2].

Близкую к данным рекомендациям можно встретить рекомендацию у Л.М. Шипицыной. Она рекомендует выявлять в процессе работы сильные стороны ребенка (например, силу, смелость, ловкость) и опираться на эти качества. Это поможет ребенку более успешно справляться с выполнением действий и стать более уверенным в том, что он может справиться с разными действиями [7].

М.Ю. Веденина и О.Н. Окунева отмечают, что усложнять задачи, поставленные перед ребенком с РАС в процессе развития у него социально-бытовых навыков, нужно постепенно, не спеша с данным процессом. В ходе развивающей деятельности следует организовывать для ребенка ситуации успеха, обеспечивать ему поддержку, постепенно предоставляя самостоятельность, чтобы у него возникло ощущение безопасности и уверенности в собственных силах. Авторы связывают это с тем, что ситуация неуспешности может вызвать у ребенка с РАС стойкий протест против повторной попытки неудавшегося действия [3].

Близкие рекомендации можно встретить у И.И. Мамайчук, которая предлагает подбадривать, хвалить ребенка, подчеркивая, как у него хорошо и ловко все получается, какой он сильный, как быстро одевается, аккуратно ест, чисто умывается и т. п. Автор объясняет это тем, что это помогает детям с РАС почувствовать себя в безопасности, стать более уверенными в своих действиях [5].

Необходимо учитывать уровень эмоционального развития и интеллекта ребенка, потому что от этого зависит то, каким образом лучше организовывать работу (темп работы, сложность заданий, скорость перехода к более сложным заданиям и т. п.). Так, детям, обладающим хорошим интеллектом, но с глубокими последствиями раннего детского аутизма, необходимо стараться донести, для чего нужно очередное задание, или добиться ответа от него самого.

В процессе работы с ребенком необходимо стараться снижать негативизм ребенка, который может мешать ему выполнять какое-либо действие и быть связан с возникшими у него когда-то страхами из-за негативного опыта выполнения этого действия. Для этого сначала нужно понять, определить, чем вызван негативизм, страх по отношению к какому-либо действию. Например, можно объяснить, почему шумит вода, рассказать, как она идет к нам из реки и убегает в море, дать поэкспериментировать с краном. Можно научить ребенка пользоваться гибким шлангом, самому регулировать поток воды при мытье, помыть голову кукле. Можно вместе покататься на лифте. Ребенку можно помочь в преодолении страха, если дать ему возможность почувствовать себя хозяином ситуации: «Мы идем гулять, а бедная собачка там, за дверью, лает – слышишь, это ей гулять хочется, жалко ее, правда? Ничего, собачка, придут твои хозяева, и ты погуляешь». Под эти слова ребенок легче пройдет мимо пугающей его двери, а в следующий раз он сможет уже спокойно пройти, «пожалев собачку».

Для того чтобы ребенок мог более активно включаться в выполнение определенных действий, относящихся к разным группам социально-бытовых навыков, можно придумывать интересные задания и игры для совместного выполнения с ребенком. А также стоит проговаривать план предстоящей работы. По мнению Л.М. Шипицыной, такой подход к работе помогает уменьшить возможный негативизм, возникающий по отношению к обучающей ситуации [7].

Таким образом, особенности развития младших школьников с РАС требуют особого внимания к каждому ребенку в процессе реализации коррекционно-развивающих мероприятий по развитию у них социально-бытовых навыков. Необходимо учитывать особенности их психофизиологического

развития, уровень их интеллектуального и эмоционального развития, степень их готовности идти на контакт с другим человеком и т. д. Необходимо опираться на сильные стороны ребенка. Работа должна проводиться через обучение в естественном режиме дня. Начинать работу стоит с тех навыков, которые у ребенка наиболее развиты, постепенно переходя к тем, которые развиты наиболее слабо. Регулярная и грамотно организованная работа педагогов, родителей и иных специалистов поможет сформировать у детей все необходимые социальные и бытовые навыки, которые помогут в социализации детей и подготовят их к будущей взрослой жизни.

Список литературы

1. Агафонова Е.Л. Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с синдромом детского аутизма: (характеристика по результатам диагностического и динамического обследования) / Е.Л. Агафонова // Коррекционная педагогика. – 2019. – №1. – С. 12–30.
2. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг. – СПб.: Речь, 2020. – 231 с.
3. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации / М.Ю. Веденина, О.Н. Окунева // Дефектология. – 2022. – №5. – С. 22–25.
4. Лютова Е.К. Шпаргалка для родителей: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Монина. – СПб.: Речь, 2020. – 136 с.
5. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2017. – 287 с.
6. Пешкова Н.А. Диагностика и развитие социально-бытовых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие / Н.А. Пешкова, С.Г. Лещенко. – М.: Мир науки, 2020. – 107 с. EDN XUJESR
7. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 343 с. EDN QUXTTR

Залётина Ольга Николаевна

студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
тьютор
МБОУ «Юбилейная ОШ №43»
г. Тула, Тульская область
Научный руководитель

Слюсарская Татьяна Вадимовна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

Аннотация: статья посвящена проблеме изучения уровня и особенностей эмоционального развития детей с расстройствами аутистического спектра старшего дошкольного возраста в части их эмоциональной регуляции поведения, а также построения системы коррекционно-развивающих мероприятий, способствующих оптимизации эмоциональной регуляции поведения дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: дошкольный возраст, расстройство аутистического спектра, пространственная ориентация, развитие, эмоции.

Эмоции – это филогенетический механизм, который является связующим звеном всех психологических и физиологических процессов в человеке [3]. Эмоции охватывают все тело, они создают непосредственную интеграцию (объединение в целое) всех функций организма, служат абсолютным сигналом и символизируют полезное или вредное воздействие на организм, все функции организма санкционируются или отклоняются в соответствии с эмоциональным состоянием. Как класс психологических явлений эмоции выражают отношение человека к окружающему, к самому себе, к тому, что с человеком происходит в форме переживаний. Ничто так точно не характеризует человека, как эмоциональные отношения, поэтому эмоции являются одной из самых главных характеристик личности. Эмоции теснейшим образом связаны с мотивами, потребностями, считаются внутренним регулятором деятельности, они побуждают человека к активности, стимулируют и регулируют эту активность [2].

Эмоции часто представляют как особую сферу личности, как сложную систему реагирования, постепенно формирующуюся в онтогенезе. По мнению Л.С. Выготского, эмоции, участвуют в процессе психического развития от самого начала до самого конца в качестве важнейшего момента, проделывают сложный путь, изменяясь с каждой новой ступенью построения личности, эмоции не являются

отдельным психическим процессом, они затрагивают весь внутренний мир ребенка и проявляются в самые разные моменты его жизни. Важным моментом детского онтогенеза можно считать стимулирование развития положительных эмоций, которые повышают активную деятельность, и развитие познавательных процессов [4].

Проблема эмоционального развития у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) заключается в малой разработанности теории и необходимости для практики. При этом подчеркивает Д.Г. Климаев важно констатировать отсутствие устоявшегося взгляда на эмоции дошкольников с РАС, процесс эмоционального развития в целом детей данной категории составляет проблему в психологической науке до конца так и не определенной. Исследуя проблему эмоционального развития детей с расстройствами аутистического спектра, автор установила, что если предшествующее развитие эмоций (от рождения и до дошкольного возраста) было нарушено, то в шесть-семь лет ребенок имеет ряд патологических наслонений на эмоциональную сферу, которая требует коррекции. При этом исследований, подчеркивает автор посвященных преимущественно эмоциональной регуляции поведения дошкольников данной категории, не проводилось. Этот аспект психики ребенка с расстройствами аутистического спектра рассматривался только в рамках общего понятия саморегуляции. Несмотря на данное обстоятельство Д.Г. Климаев отмечает, что у детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются специфические особенности эмоционального развития, которые могут повлиять на процесс развития эмоциональной регуляции поведения [5].

Для выявления уровня развития понимания эмоций и эмоциональной регуляции нами была составлена диагностическая программа для оценки эмоциональных переживаний, эмоционального поведения в виде проявления выразительных эмоциональных движений и психофизиологических реакций, при контроле оценки эмоциональности события или явления, оценки ситуативных эмоциональных переживаний и эмоциональных состояний, связанные с произвольным переключением. Приведем пример результатов по одной из методик, которая была включена в программу входящей диагностики. Авторская методика Т.Н. Симоновой «Лото эмоций», с использованием карточек из стимульного набора методики Е.И. Изотовой, Е.В. Никифоровой [7] По методике дошкольнику с РАС была дана инструкция отыскать карточку с эмоцией соответствующей сюжетной ситуации изображенной на картинке. Как показали результаты исследования по данной методике у детей с РАС принявших участие в нашем исследовании практически отсутствует навык определения эмоциональных состояний по мимике, наблюдается недостаточность осмысления эмоционального контекста предложенных ситуаций, трудности использования мимики, интонации, соотнесение стимульной картинке с соответствующей жизненной ситуацией, проблемы адекватного эмоционального реагирования. Абсолютное большинство дошкольников с РАС проявили нарушение произвольной концентрации внимания на поставленной задаче, способе ее выполнения; неумение планировать свои действия на шаг вперед; неумение ставить цель и оценивать свою деятельность; хаотичность действий, необходимость в разъяснении и повторении инструкции и задания в целом; неумение эмоционально управлять и контролировать свое поведение.

При составлении коррекционной программы по эмоциональной регуляции поведения дошкольников с расстройствами аутистического спектра, в частности, и саморегуляции в целом, мы посчитали возможным акцентировать работу по стабилизации психоэмоционального состояния, снятия его эмоционального напряжения, развитие произвольности, расширение развития уровня эмоционального восприятия, повышение уровня эмоциональных контактов и развитие произвольного поведения через ориентацию выполнения заданных требований, развития эмоциональной регуляции поведения и самоконтроля [1] Разработанная программа бала в целом направлена на формирование установлений первичного контакта с дошкольниками с РАС, вовлечение их в совместное действие, через установление эмоционального контакта, при этом взрослый должен подключиться к собственной активности ребенка, что не означает «зеркальности» действий взрослого, а подключение эмоционального комментария к активности самого ребенка с РАС, подключение эмоционального комментария позволяет ребёнку с РАС осуществить запуск «эмоционального заражения», что важно для установления эмоциональных контактов. В целом программа коррекции была направлена также и на стабилизацию психоэмоционального состояния ребенка, снятие эмоционального напряжения и развитие произвольности психических процессов; расширение эмоционального спектра ребенка и развитие возможностей создания плана действий; повышение уровня эмоциональных контактов и развитие произвольного поведения через ориентацию выполнения заданных требований, развития эмоциональной регуляции поведения и самоконтроля.

Список литературы

1. Авдеева А.Н. Методы изучения понимания эмоций и их формирования у детей с расстройством аутистического спектра / А.Н. Авдеева // Актуальные проблемы педагогики, психологии и профессионального образования: сборник научно-практических и методических статей / под ред. директора АНО «Центр социально-педагогической поддержки и обучения имени преподобного Нестора Летописца» А.Ю. Гришко, к.п. н., доцента Ю.Ю. Курбангалиевой. – Вып. 20. – Ялта, 2020. – С. 232–235. – EDN NAENVN

2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
3. Бреслав Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл, 2016. – 672 с.
4. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Т. 2. – М., 1982. – С. 416–436.
5. Климаш Д.Г. Эмоциональная регуляция у детей с расстройствами аутистического спектра в 6–10 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д.Г. Климаш.
6. Либлинг М.М. Проблема выбора методов коррекционной помощи при аутизме / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2015. – №3. – С. 3–7. – EDN UHKRKZ
7. Симонова Т.Н. Диагностика навыков распознавания эмоций детей с расстройством аутистического спектра / Т.Н. Симонова, А.Н. Авдеева, С.В.Буряк // Педагогические исследования (сетевое издание). – 2021. – №2.

Захарченко Наталья Викторовна
магистрант

Рыбаков Денис Александрович
студент

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОУ

***Аннотация:** в статье раскрывается понятие «расстройство аутистического спектра», а также приведена статистика численности лиц с РАС. Представлены основные признаки заболевания, методы развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра. Выделена основная проблема исследования.*

***Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, аутизм, коммуникация, коммуникативные навыки.*

Расстройство аутистического спектра – это расстройство, связанное с отклонением в социальном взаимодействии и коммуникации, стереотипизацией, а также узким набором интересов и игр, не связанных с взаимодействием с другими людьми [3, с. 161].

В настоящее время существует большое разнообразие форм нарушений развития, однако проблема РАС является одной из самых быстрорастущих во всем мире. Так, по статистике аутизмом в мире страдает более 10 млн человек. Общая численность лиц с РАС в России, согласно мониторингу 2022 года, составила более 45 тысяч человек. В сравнении с предыдущим годом количество людей с аутизмом увеличилось на 17% [2, с. 44], что еще раз доказывает актуальность данной проблемы.

Изучив степень распространённости РАС в России, отметим равномерный небольшой (12–18%) прирост численности детей с РАС в системе образования. В среднем аутизм в той или иной степени встречается примерно у 1 из 100 детей. РАС окончательно складывается к трем годам, однако в первые месяцы жизни ребенка можно заметить отклонения от норм развития – ребенок не концентрирует взгляд на лице взрослого, отсутствует гуление, имеются отставания от возрастных общепринятых норм.

Для диагностики РАС используются различные методы: шкалы, опросники, тесты, чек-листы. Однако основным методом диагностики аутизма является наблюдение за поведением ребенка в динамике, опрос родителей и близких людей о поведении ребенка. В дополнение к этому также необходимо психологическое, физическое, неврологическое и другие обследования. Обычно данные исследования проводятся с двух лет, однако уже в раннем возрасте у детей с РАС отмечается особая реакция на сенсорные стимулы, которая проявляется:

- в повышенной чувствительности, в непереносимости бытовых шумов, в неприятии ярких игрушек, при этом дискомфорт надолго фиксируется в памяти ребенка;
- в завороченности ребенком отдельными ощущениями – тактильными, зрительными, слуховыми, вестибулярными, которые они стремятся воспроизводить вновь и вновь, что приводит к стереотипному поведению монотонности действий.

Достаточно рано выявляется нарушение эмоционального контакта с близкими: ребенок избегает контакта глаза в глаза, не просится на руки, его положительные эмоции и мимика чаще связаны с определенными событиями или объектами, но не с людьми. Затруднено понимание выражения лица и формирование собственной адекватной мимики, возможна и неадекватная реакция на эмоциональные проявления близких, что проявляется радостью на грустные ситуации и наоборот [1, с. 248]. Именно поэтому важно особое внимание уделить развитию коммуникативных навыков и социализации таких детей.

Проблемы в сфере общения у детей с РАС связаны тем, что такие дети не способны самостоятельно включиться в беседу. Зачастую дети с РАС не используют речь, как средство общения.

У детей с РАС очень слабо развита мотивация к ролевым, сюжетным играм, особенно трудно даются совместные игры со взрослыми или сверстниками. Зачастую это также связано и с сенсорной перегруженностью помещений для игр. Поэтому также необходимо адаптировать окружающую среду для обучения и воспитания детей с РАС: она должна быть максимально обедненной, иметь места для отдыха и уединения ребенка, включать визуальные подсказки в виде карточек [4, с. 182].

Рассмотрим некоторые методы формирования коммуникативных навыков у дошкольников с расстройством аутистического спектра в условиях ДОУ.

1. Определение предметов, распределение предметов в корзину и использование личных местоимений. Цель – сформировать умение определять предметы, распределять их в корзину и использовать личные местоимения.

1) педагог раскладывает перед ребенком предметы и ставит корзину. После этого дается следующая инструкция: возьми из моих рук по очереди каждый предмет, назови его и положи в корзину;

2) педагог берет со стола предмет и дает его ребенку, при этом педагог не торопится, делает плавные движения;

3) когда педагог передает предмет ребенку, то должен говорить от имени ребенка: «Моя ручка», «Мой пенал». Затем педагог просит ребенка повторить фразу, и только после того, как ребенок повторяет её, педагог даёт ему в руки предмет;

4) педагог просит ребенка самому продолжить фразу;

5) педагог просит ребенка ответить на вопрос «Чей это предмет?».

Если ребенок затрудняется ответить, педагог подсказывает ему: «Мой карандаш».

2. Умение выражать положительные эмоции. Цель – формировать умение выражать положительные эмоции и делиться этим с окружающими.

1) педагог берет любимую игрушку ребенка, например, мяч, и становится на расстоянии от ребенка, кидает мяч;

2) улыбаясь, педагог кричит «Ура!» и хлопает в ладоши, тем самым выражая положительные эмоции;

3) когда мяч касается пола, педагог продолжает выражать положительные эмоции, побуждая ребенка повторить за ним;

4) глядя на ребенка, педагог говорит: «Ура!», «Здорово!» и просит ребенка повторить слова;

5) педагог повторяет ситуацию, проговаривая фразы с положительным контекстом и просит ребенка повторить.

6) Также важно не только вербально, но и невербально уметь выражать эмоции. Для этого педагог вместе с ребенком становится напротив зеркала и имитирует вместе с ребенком положительные эмоции с помощью мимики и жестов. В результате ребенок начинает адекватно выражать положительные эмоции и делиться этим с окружающими.

3. Формирование навыка общения в диалоге. Цель – формировать умение соблюдать правила общения при разговоре и выстраивать диалог с окружающими людьми.

1) педагог составляет список «Правила разговора»:

Я называю по имени человека.

Я поворачиваюсь лицом к человеку, с которым говорю.

Я смотрю человеку в глаза, когда общаюсь с ним.

Я отвечаю человеку на вопросы и др.;

2) список вопросов рекомендуется оформить в карточки, разложить в правильном порядке перед ребенком и просить повторять его во время разговора;

3) педагог заучивает правила вместе с ребенком и периодически их повторяет. В итоге ребенок приспосабливается самостоятельно вести диалог.

Таким образом, важнейшей задачей коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра является работа над развитием коммуникативных навыков и взаимодействием с окружающим миром. Такая задача всецело соответствует возможностям и потребностям детей с аутистическими расстройствами.

Список литературы

1. Агаркова И.Г. Игровые коммуникативные ситуации в формировании коммуникативных и речевых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И.Г. Агаркова, М.Ю. Елиневская // Успехи гуманитарных наук. – 2022. – №9. – С. 246–253. EDN СОНХРУ

2. Баулина М.Е. Специфика коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / М.Е. Баулина // Логопедия. – 2016. – №3(13). – С. 44–48. EDN ХНГЕYZ

3. Конева И.А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, И.А. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63–1. – С. 161–163. EDN HWQFQC

4. Куксенко В.А. Применение комплексного подхода при формировании коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / В.А. Куксенко // Психологический Vademecum: Профессиональный рост личности в поликультурной среде: региональный сборник научных статей. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2023. – С. 179–183. EDN KXBDDE

Кирютина Юлия Сергеевна
студентка, учитель-дефектолог
ФГБОУ ВО Тульский государственный
педагогический университет им Л.Н. Толстого
г. Тула, Тульская область
Научный руководитель

Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: материалы статьи представляют результаты исследования эмоционального развития дошкольников с нарушением зрения, специфику их проявления, и подходы к развитию восприятия, понимания и дифференцировке эмоций, эмоциональных реакций и состояний.

Ключевые слова: дошкольники, зрительная депривация, эмоции, эмоциональные реакции.

В последнее время педагоги и психологи отмечают увеличение количества детей со зрительной патологией, имеющих проблемы в эмоциональной сфере. Эти дети характеризуются неумением откликаться на чувства и состояния других, а также проявляют неадекватные эмоциональные реакции на разные жизненные ситуации. Специалисты утверждают, что негативное влияние на развитие эмоциональной сферы ребенка оказывают неконтролируемые доступные средства массовой информации (телевидение, реклама, современные мультфильмы), тем самым манипулируя несформированным сознанием дошкольника. Воспитатели, в свою очередь, отмечают нарастание детской тревожности и агрессивности, жестокости, эмоциональной глухоты и отсутствием детской сочувствия и эмоционального сопереживания по отношению к окружающим.

В Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования отчетливо прослеживается тенденция гуманизации учебного и воспитательного процессов, а также всестороннего развития личности ребенка. Дошкольное учреждение должно обеспечить эмоциональное благополучие каждого воспитанника, а реализация программы – полноценное развитие воспитанников во всех образовательных областях на фоне эмоционального и морально-нравственного благополучия, позитивного отношения к миру, к себе и к окружающим людям. Особенно данная проблема актуальна для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно исследованиям Е.П Ильина эмоциональное развитие представляется как проявление особых «эмоциональных реакций» на происходящие вокруг события с особой длительностью протекания, характерной реакцией на окружающее действие, или предметы, особыми качествами (положительными или отрицательными). Эмоциональные реакции по мнению автора – это гнев, радость, тоска, страх, которые вызывают эмоциональный отклик, являющийся постоянным спутником эмоциональной жизни человека, способным менять обыденную жизненную ситуацию, раскрывая вопрос эмоционального развития человека, автор определяет эмоции как особые рефлекторные психофизические реакции взаимосвязанные с окружающим пространством и социумом, способные к исходу определить целесообразное поведение человека или животного, поскольку в эволюционном плане подмечает автор эмоции появились и развивались в эволюционном развитии животных. Трудность понимания эмоций кроется в их типологизации, поскольку ряд ученых относят их к эмоциональным реакциям, другие к только эмоциям отделяемых от других классов и эмоциональных явлений [1].

Дошкольный период – является сензитивным для развития эмоциональной сферы, потому что именно в этом возрасте ребенок особенно восприимчив к усвоению норм поведения в обществе, к пониманию чувств и эмоций окружающих для выражения сочувствия и сопереживания, проявления эмпатии. Как подмечает А.Д Кошелева исследование эмоционального развития человека «вещь достаточно трудная», поскольку очень сложно в экспериментальных условиях установить ту или иную эмоциональную ситуацию, отследить возможность ее отражения на психику и эмоциональное поведение, динамичность, а иногда и хаотичность эмоциональных процессов затрудняют процесс объективного исследования истинного эмоционального развития. Проблема же эмоционального развития дошкольника, изучение его эмоциональной сферы требует особого внимания поскольку сложно задерживать запланированную эмоцию, моделировать нужную эмоциональную ситуацию, однако невнимательность родителей, педагогов специалистов к проблеме развития эмоциональной сферы дошкольника, могут привести к агрессии, страхам, не сдерживанию в негативных по мнению ребенка эмоциональных ситуациях [2].

Согласно определению Л.Ф. Обуховой, эмоции – это особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности [3].

Поэтому эмоции способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили, в отличие от аффектов. На основе представлений о пережитых или воображаемых ситуациях и возникают собственно эмоции.

Как отмечает в своем исследовании Ю.В. Федоренко, современная ситуация развития общества не проявляет достаточного внимания именно к эмоциональной стороне развития ребенка дошкольника, часто оттягивая процесс развития эмоциональной регуляции его поведения, заигрывания в детскость (инфантилизм), «подрстет справиться со своими эмоциями», особенно это отражается на детях с ограниченными возможностями здоровья. Часто мамы видя необычность своего ребенка, считают, что пойдет в детский сад или школу и все исправится и станет на свои места, однако упускают сензитивный момент эмоционального развития своего ребенка. Это относится и к группе дошкольников с нарушением зрения, хотя многие события этого периода оставляют неизгладимый след в душе ребенка, проявляясь в дальнейшем в виде тревожности, страхах, а часто и агрессии, дети разучились сопереживать, сочувствовать. Рассматривая особенности развития эмоциональной сферы дошкольников со зрительной депривацией в виде косоглазия и амблиопии, автор отмечает, что для них характерна эмоциональная неустойчивость, частые смены настроения, преобладание отрицательных эмоций, особенно в период первичного назначения очков, в лечебный период или после оперебельный периоды восстановления. Ввиду зрительной депривации эмоциональная жизнь ребенка примитивна, поскольку нет понимания полного эмоционального восприятия окружающей действительности, отсутствует понимание мимических и пантомимических характеристик, задерживается процесс их формирования в сензитивный дошкольный период [6].

По мнению Л.И Солнцевой дошкольники с нарушением зрения в процессе организации взаимодействия с ближайшим окружением, не обращают внимание на эмоциональные состояния партнера по игре или коммуникации, затрудняются дифференцировать мимические и пантомимические выражения лица и поз, затрудняются обозначать вербально предлагаемые эмоциональные «эталон» даже базовых эмоций и соответственно не могут адекватно их демонстрировать, использовать во взаимодействии с партнерами по общению или игре [5].

Нами было организовано и проведено исследование по выявлению уровня эмоционального развития дошкольников с нарушением зрения на базе ГОУ ТО «Суворовская начальная школа», которое подтвердило данные теоретического анализа. По данным полученным в ходе исследования дошкольники с нарушением зрения принявшие участие в нашем исследовании продемонстрировали достаточно низкий уровень эмоционального развития и эмоционального реагирования, что позволило нам разработать коррекционно-развивающую программу по развития эмоциональной сферы направленной на знакомство дошкольников с нарушением зрения с основными эмоциями: интересом, радостью, удивлением, грустью, гневом, страхом, стыдом, отвращением, презрением; развитие и обогащение эмоциональной сферы, на распознавание эмоциональных проявлений других людей, дифференцировку положительных и отрицательных эмоций, обогащения эмоционального словаря. и т. д. Наиболее орбитальным средством посчитали использовать продуктивную деятельность в виде рисования.

Список литературы

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. – EDN UAQIPF
2. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
4. Потемкина А.В. Методическое сопровождение процесса обучения изобразительной творческой деятельности слабовидящих младших школьников: дис... канд. пед. наук / А.В. Потемкина. – СПб., 2003. – 249 с.
5. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.
6. Федоренко Ю.В. Особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Федоренко. – Н. Новгород, 2010. – 24 с. – EDN QGRGXL

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА УЧАЩИХСЯ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ИНДИВИДУАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация: в статье обобщен научный и практический опыт работы по данному вопросу. Предложен апробированный алгоритм определения и реализация образовательного маршрута ученика, находящегося на индивидуальном обучении, который представлен АООП (вариант 2).

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, индивидуальный подход, индивидуальный образовательный маршрут.

В специальном образовании на первый план выдвигается значимость личности школьника с ОВЗ, и важной задачей становится необходимость адаптировать учебный процесс к особенностям ее развития. При этом делается большая ставка на индивидуальный подход в обучении к каждому ученику с особыми образовательными потребностями.

Среди ученых вопросами индивидуализации обучения детей с ОВЗ занимались Гордеева Н.Н., Обухова Е.В. Проектировали и описывали модели надомной формы обучения – Дульнев Г.М., Рыжова О.С.

В нашей образовательной организации на дому обучается 73 ученика.

У всех обучающихся разная структура дефекта, отсюда вытекают разные возможности, склонности, потребности. Поэтому у каждого ученика должен быть и индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ).

Индивидуальный образовательный маршрут, далее ИОМ – это персональная программа реализации личностного потенциала каждого ученика, обучающегося на дому, которая отражает систему конкретных совместных действий обучающегося, родителей, администрации, учителя надомного обучения и других специалистов сопровождения ОО [1, с. 30].

На примере ученика класса-группы (3-й год обучения), Ивана Г. – 11 лет, который находится на индивидуальном обучении, покажем алгоритм построения и реализации ИОМ.

ИОМ Ивана Г. включает в себя специальную индивидуальную программу развития, составленную с учетом АООП, вариант 2, а также структурные ее составляющие – подпрограммы: коррекционной работы по развитию речи, внеурочной деятельности и сотрудничества с семьей.

Алгоритм определения и проектирования ИОМ Ивана Г., которому рекомендовано обучение на дому, в нашей ОО состоял из следующих этапов:

1. Изучение рекомендательных документов ПМПк с заключением специалистов по форме обучения, образовательной программе), а также индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида (ИПР), справки от врача-психиатра.

2. Проведение беседы с родителями ученика с целью уточнения структуры дефекта, возможностей и способностей ребенка. Учитывались их предложения по организации образовательного процесса и разработки содержания программы обучения.

3. Диагностика знаний, умений, навыков Ивана специалистами ПМПк ОО и основным педагогом.

4. Представление ПМПк ОО результатов комплексного изучения психолого-педагогического статуса Ивана Г. Ученик расторможен, неусидчив, агрессивен, наблюдается дефицит внимания, быстрая утомляемость, мелкая моторика не развита. Речь отсутствует (мутизм). Читать и писать не умеет.

5. Разработка учебного плана ученика закрепленным учителем-дефектологом совместно с заместителем директора по УВР с учетом рекомендаций специалистов и пожеланий родителей.

6. Разработка содержания специальной индивидуальной программы развития в зависимости от уровня знаний, возможностей ребенка, согласно учебному плану.

7. Обсуждение ИОР на заседании ПМПк.

8. Рассмотрение ИОР на заседаниях методических объединений, Педагогическом совете, согласование с заместителем директора по УВР, утверждение директором ОО.

9. Реализация индивидуального образовательного маршрута.

Структура индивидуального образовательного маршрута Ивана Г. представлена программой, которая состоит [2, с. 10].

1. Титульный лист, который включает в себя наименование учреждения, назначение программы, срок реализации, адресность программы (фамилия, имя обучающегося, год обучения), гриф утверждения руководителем, согласование с заместителем директора УВР, родителями.

2. Пояснительная записка, в которой излагается краткая психолого-педагогическая характеристика учащегося. Поясняется, что специальная индивидуальная программа развития Ивана разработана на

основе АООП образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития в соответствии с ФГОС.

Все учебные предметы для данного учащегося с тяжёлой умственной отсталостью имеют практическую направленность и максимально индивидуализированы. Обучение направлено на развития коммуникативных функций – развитие артикуляционного аппарата, понимание обращённой к нему речи, выполнение несложных инструкций и указаний учителя.

3. Индивидуальный учебный план.

Индивидуальный учебный план составлен с учетом психофизического состояния Ивана. С согласия родителей и на основании заключений ПМПК и ПМПк в учебный план внесены занятия по следующим приоритетным образовательным предметам:

1. Речь и альтернативная коммуникация – 2 ч.
2. Математические представления – 2 ч.
3. Окружающий природный мир – 1 ч.
4. Окружающий социальный мир – 1 ч.

Кроме этого, включена работа с учителем-логопедом – 4 ч. На самостоятельную работу отведено 11 ч., внеурочную деятельность – 7 ч. Максимальная нагрузка на учащегося – 28 ч.

Объем недельной урочной нагрузки ученика начальной школы, обучающегося индивидуально – 6 часов. Программа рассчитана на один учебный год. Продолжительность урока-занятия – 35 минут, индивидуальных коррекционных занятий – 20 минут. Урок может быть сокращен из-за обострения реактивного состояния ребенка.

4. Содержание программы.

Содержание программы разделено на 5 основных блоков:

Блок 1. Общие сведения. Данные об учащемся, его родителях, заключение и рекомендации ЦППМК, ИПРА.

Блок 2. Сведения об усвоении ИОМ, которые включают содержание учебных предметов и уровень сформированности ключевых компетенций по каждому предмету: личностные, предметные.

Блок 3. Организация коррекционно-развивающей работы, которая включает сведения о направлениях коррекционно-развивающей работы специалистов сопровождения, в частности программу учителя-логопеда по развитию речи.

Блок 4. Организация внеурочной работы включает мероприятия, направленные на социокультурную адаптацию обучающегося: общешкольные мероприятия, конкурсы, игры, эстафеты [3, с. 163].

Блок 5. Программа сотрудничества с семьей.

Программа сотрудничества с семьей направлена на обеспечение конструктивного взаимодействия специалистов школы и родителей Ивана Г. в интересах ребенка и его семьи.

Программа обеспечивает сопровождение семьи ученика, обучающегося на дому, путем организации проведения различных мероприятий: участие родителей в разработке ИОМ, консультирование родителей по вопросам обучения ребенка в домашних условиях, индивидуальные консультации с психологом.

6. Оценка динамики обучения.

В данном разделе представлены результаты реализации программы на уровне динамики показателей психического и психологического развития обучающегося на уровне сформированности ключевых компетенций.

При оценке результативности освоения учащимся ИОМ применяется метод наблюдения и метод экспертной оценки [4, с. 118].

Учитель оценивает уровень сформированности представлений, действий, внесенных в ИОМ, динамику обучения 1 раз в полугодие, т. е. 2 раза в год.

Таким образом, мы представили образец модели построения и реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ, находящимся на надомном обучении, на примере Ивана Г., которая успешна была реализована на практике.

Список литературы

1. Гордеева Н.Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы / Н.Н. Гордеева // Педагогика. – 2002. – №2. – С. 32–38.
2. Дульнев Г.М. К вопросу о дифференциации обучения учащихся вспомогательной школы / Г.М. Дульничев // Дефектология. – 1970. – №1. – С. 8–13.
3. Обухова Е.В. Пути коррекционной помощи детям и подросткам с нарушениями интеллекта в условиях надомной формы обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Обухова. – М., 2004. – 192 с. EDN NNAHZL
4. Рыжова О.С. Социально-педагогическое проектирование надомного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Рыжова. – Ростов н/Д., 2003. – 241 с. EDN NMNHNL

Кувшинова Марина Александровна

студентка

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития мелкой моторики рук детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием. Раскрыта роль мелкой моторики в организации движений ребенка, показана взаимосвязь развития мелкой моторики рук и речи.

Ключевые слова: дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, мелкая моторика.

Пятилетний ребенок, выполняющий простейшую работу, учится жить осмысленно, с внутренним расположением к окружающим его людям и вещам. Ребенок может самостоятельно, без помощи взрослого делать то, к чему он уже готов в своем развитии: чистить ботинки, заплетать косичку, мыть прибивать гвозди, отвинчивать гайки и так далее.

К области мелкой моторики относится много разнообразных движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких, от которых, например, зависит почерк человека. Значение мелкой моторики очень велико. Она напрямую связана с полноценным развитием речи. Мозг устроен так, что за определенные операции отвечают отдельные центры. Центры мозга, отвечающие за моторику и речь, находятся рядом и тесно взаимодействуют друг с другом. Развивая мелкую моторику руки ребенка, мы активизируем и соседние отделы мозга, то есть те, которые отвечают за развитие речи. Развитие речи и развитие мелкой моторики руки взаимосвязаны [2, с. 204].

Неподготовленность к письму, недостаточное развитие речи, мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания могут привести к возникновению негативного отношения к учёбе, тревожного состояния ребёнка в школе. Поэтому в дошкольном возрасте важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребёнком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

Овладение полноценной речью очень важно еще и потому, что именно в ней проявляются богатство или бедность словарного запаса ребенка, состояние его звукопроизношения и владение или не владение им грамматическими нормами родного языка. По состоянию речи ребенка можно судить об уровне его умственного развития, поскольку именно в ней выражается его умение (или неумение) правильно осмыслить явления окружающей жизни и логично, последовательно о них рассказать.

Вопрос изучения мелкой моторики существует уже давно. Важная роль двигательного-кинестетического анализатора в развитии и мышлении особо отмечена в исследованиях таких ученых, как И.М. Сеченов, И.П. Ухтомский, В.П. Бехтерев, А.Н. Соколов [1, с. 27].

В повседневной жизни человек ежеминутно и ежесекундно совершает разноплановые действия посредством мелкой моторики: расстегивание и застегивание вещей, рисование, манипулирование с различными мелкими предметами, написание или печатание чего-либо и так далее.

То есть мелкая моторика – это своего рода определенные движения, которые невозможно осуществить без развития специальных мышц. Однако эти действия не являются безусловным рефлексом, в сравнении с бегом, ходьбой, прыжками. Мелкая моторика рук идет в работу с более высокими свойствами сознания, такими, как двигательная и зрительная память, внимание, координация, оптико-пространственное восприятие, наблюдательность, мышление, воображение и, конечно, речь.

Проблема развития ребенка с нарушениями речи в обществе неразрывно связана с проблемами восприятия им окружающего мира. Исследования ученых разных областей знаний показывают, что развитие функций рук и функций речевого аппарата идёт одновременно. Именно близость этих зон позволила сделать вывод о том, что тренировка мелкой моторики пальцев рук играет большую роль в становлении речи. Поэтому проблема изучения мелкой моторики у детей с нарушениями речи является актуальной.

Список литературы

1. Кокорева О.И. Исследование проблемы развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста в отечественной научной литературе / О.И. Кокорева, Н.Н. Голубниченко // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 27–29. EDN UMOIGQ

2. Кокорева О.И. Развитие мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи / О.И. Кокорева, В.С. Корзникова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: МГТУ, 2023. – С. 203–206. – EDN CNTDRJ

3. Смирнова Е.А. Система развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста / Е.А. Смирнова. – СПб.: Детство-Пресс, 2013. – 144 с.

4. Ткаченко Т.А. Развиваем мелкую моторику / Т.А. Ткаченко. – М.: ЭКСМО, 2007. – С. 45–49.

Максимов Артур Романович

Студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Максимова Екатерина Андреевна

учитель-дефектолог

ГБУ ЦСПР «Роза ветров»

куратор проектов «Наш Путь»

г. Москва

Научный руководитель

Пазухина Светлана Вячеславовна

почетный профессор Российской академии образования,

член-корреспондент Российской академии естествознания,

член Общероссийской общественной организации

«Федерация психологов образования России»,

д-р психол. наук, доцент, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО СООБЩЕСТВА И СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АССОЦИАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ «НАШ ПУТЬ»

***Аннотация:** в статье рассмотрена важность родительских компетенций в воспитании ребенка с инвалидностью. Представлена форма развития партнерства государственного учреждения с родительским сообществом, где семье отведена роль инициатора взаимодействия. Актуальность проблемы обусловлена поиском новых эффективных форм взаимодействия социального учреждения с родителями детей-инвалидов.*

***Ключевые слова:** семья, родительское сообщество, партнерское взаимодействие, ребенок-инвалид, дети с ТМНР.*

***Введение.** Семья – это среда, в которой формируется личность ребенка и закладывается ресурс для его социальной адаптации. «Выполняя воспитательную и образовательную функции, семья формирует в ребенке определенные правила и нормы поведения, цели, ценности и, наконец, закладывает основы духовного начала и мировоззрения» [3].*

Гармоничная семья – важное условие возможного оптимального уровня развития ребенка. Именно в семье он проходит первые стадии социализации, и здесь происходит формирование его личности. Семья выполняет основную функцию передачи детям системы ценностей и норм, включения их в социальную среду, в различные социальные связи. Поэтому ни один другой социальный институт в этом смысле не может заменить для ребенка семью.

Высокое качество сопровождения в социальном и образовательном учреждении ребёнка-инвалида без участия семьи малоэффективно. Реабилитация, абилитация и воспитание ребёнка с инвалидностью и тяжелыми интеллектуальными нарушениями, требуют высокого уровня развития компетентности родителей. Для качественной организации этих процессов семья должна стать полноправным партнёром и главным инициатором. В этой ситуации нельзя обойтись без полноценного контакта родительского сообщества с учреждением.

Родители часто испытывают трудности в воспитании своих детей, особенно с нарушениями здоровья. Рождение и воспитание ребенка с инвалидностью, в т.ч. с интеллектуальными нарушениями, часто деформирует отношения в семье, дезорганизуя всю семейную систему. Нарушения умственного развития у ребенка могут оказать на его семью изолирующее действие. Причинами подобной

изоляции являются эмоциональное и физическое истощение семьи и недостаток принятия и понимания общества.

Без глубокого понимания природы и сущности нарушений развития ребенка, родители не всегда понимают трудности детей в обучении, неадекватно оценивают их возможности, не осознают своей роли в воспитании и развитии таких детей; кроме того, они могут чувствовать себя несчастными из-за неудовлетворенных ожиданий, что негативно сказывается на их отношениях.

С другой стороны, любая, в т.ч. социальная, поддержка снижает субъективный стресс таких семей. Она поддерживает успешное функционирование родителей и ребенка; помогает родителям ощущать себя нормальной семьей и эффективно справляться с возникающими проблемами. Мощным ресурсом для членов семьи становятся группы самопомощи, состоящие из людей, оказавшихся в сходном положении. В подобных группах создаются некоммерческие проекты и родительские ассоциации помощи «особому» детству [1].

«В России есть несколько примеров успешного взаимодействия с родителями, в результате которых появились ассоциации семей детей-инвалидов, частные и государственные школы, НКО и т.д. Отметим опыт таких организаций как – ЦЛП г. Псков, ЧУ ОО «Школа св. Георгия» г. Москва, РОО помощи детям инвалидам «Свой путь», г. Рязань, РОО содействия инвалидам детства «Маленькая страна – Мы есть!» г. Тула, Ассоциация родителей детей-инвалидов «Наш Путь» г. Москва и др.» [2]

С 2019 года на базе ЦСПР «Роза ветров» г. Москвы осуществляется свою деятельность Ассоциация родителей детей-инвалидов «Наш путь». По соглашению с руководством Центра открыта экспериментальная группа, где детям с ТМНР оказываются реабилитационные, социальные и образовательные услуги не только силами сотрудников ЦСПР, но также самих родителей и приглашенных ими специалистов.

В Ассоциации на данный момент десять детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Девять из них имеют нарушения опорно-двигательного аппарата, у семи детей прогрессирующая эпилепсия, двое детей имеют паллиативный статус. Родители и команда специалистов заинтересованы в качественном сопровождении детей с соблюдением принципов нормализации жизни.

Основной задачей проекта было установление доверительных безопасных отношений между семьями, сотрудниками Центра и специалистами Ассоциации, создание команды, выработка единого языка. Вначале работы проведено несколько встреч-сессий для выявления истинных мотивов, запросов всех сторон и готовности к сотрудничеству. На этих встречах был разработан план-проект внутренних мероприятий. Также были выдвинуты идеи и стратегии поиска спонсорской помощи.

Работа Ассоциации «Наш путь» развивается в нескольких направлениях:

1. Материальное переоснащение площадки проекта. При помощи привлеченных спонсорских средств было закуплено и установлено дорогостоящее оборудование для создания комфортного и безопасного пространства для детей с ТМНР.

Например, для проведения занятий по ЛФК установлен сенсорно-динамический зал «Дом Совы-няньки». Также было приобретено оборудование для релаксационной комнаты с бескаркасной мебелью и мебель для кухни, где дети и подростки с нарушениями ОДА могут быть максимально мобильными.

Чтобы детство было ярким, рядом с выходом установили уличную адаптированную детскую площадку. Проект был назван «Слушая песни ветра».

2. Много внимания уделяется увеличению количества квалифицированных сотрудников в команде специалистов и выявлению их возможностей и ресурсов.

3. Обучение команды. Для определения оптимального вектора развития ребёнка, все, включая родителей, должны владеть базовыми знаниями о долговременном развивающем уходе за ребёнком с ТМНР, основам альтернативной и дополнительной коммуникации, позиционированию детей с нарушениями ОДА и др.

За 4 года, Ассоциация родителей детей-инвалидов «Наш путь», для команды специалистов и сотрудников ГБУ ЦСПР «Роза ветров» организовала около 10 обучающих курсов.

4. Для качественного долговременного развивающего ухода за детьми с ТМНР требуется большое количество сопровождающих сотрудников. Большую роль в работе Ассоциации «Наш путь» играет привлечение волонтеров, которые регулярно приходят заниматься с детьми и подростками с ТМНР.

На базе проекта проходят практику студенты Московского Педагогического Государственного Университета. Под наставничеством специалистов Центра, они учатся проводить занятия с детьми, перестают бояться трудностей, начинают видеть сильные стороны и уважать личность и достоинство любого человека, что особенно важно в выбранной ими профессии.

Также силами родителей были приглашены специалисты, которые проводят творческие терапевтические занятия с детьми и родителями проекта. Для сотрудников регулярно проводятся творческие мастер-классы.

5. Организация выездных мероприятий.

Даже в самых комфортных условиях невозможно находиться постоянно. Для гармоничного развития детей и снятия тревожных блоков у их родителей регулярно организуются выездные мероприятия.

Такие поездки помогают в интеграции не только детям и их семьям, но и привлекают внимание общества к необходимости каждого человека жить обычной жизнью: ходить в театр, зоопарк, кафе, на экскурсию, просто путешествовать. В выездных мероприятиях принимают участие дети как в сопровождении родителей, так и силами специалистов команды.

Летом 2023 года нашей командой был организован и проведен летний лагерь для семей с детьми.

Основная задача проекта Ассоциации родителей детей-инвалидов «Наш путь» – установление доверительных и безопасных отношений между семьями и командой специалистов. Во время взаимодействия семья-специалист повышаются родительские компетентности и в результате со стороны семьи к ребёнку предъявляются адекватные требования и ожидания.

Сегодня группа проекта – центр семьи, открытое, принимающее пространство, где не только учатся и проводят досуг дети с ТМНР, но и получают поддержку и обучаются взрослые. Двери группы открыты для родителей, их братьев и сестер, приглашенных специалистов, волонтеров и студентов. Здесь также проводятся семейные праздники, дни рождения.

Успешность проекта подчеркивают следующие данные:

– у детей нет фрустрации, не ухудшились физические и моторные навыки и активность. Их интеллектуальная и психическая деятельность не угасает, есть интерес к происходящему, развивается способность участвовать в общественной жизни;

– у команды проекта естественным путём происходит обмен умения осуществлять долговременный развивающий уход за ребёнком с ТМНР, улавливать и интерпретировать его коммуникативные интенции. Благодаря насыщенной жизни группы и регулярно проводящимся мероприятиям, снижен риск профессионального выгорания специалистов.

– родители принимают участие в жизни группы и занятиях с детьми, как полноправные участники. Так же, они имеют возможность оставлять своего ребенка в группе и быть уверенными, что день не пройдёт для него зря. В двух семьях за это время родились сиблинги. Контролирующая функция родителей этих детей заменена на партнерство. Снижен риск противоречивых требований.

Заключение. Позитивный опыт сотрудничества между командой сотрудников ГБУ ЦСПР «Роза ветров» и родительским сообществом на протяжении более 4-х лет доказывает возможность расширения и применения адаптированных вариантов проекта другими организациями.

Список литературы

1. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пос. / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 240 с. EDN QXRUWL
2. Максимов А.Р. Родительская компетентность как основа создания психологически безопасной среды для детей с инвалидностью: сборник трудов конференции / А.Р. Максимов, Е.А. Максимова, С.В. Пазухина // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития (к 85-летию ТГПУ им. Л.Н. Толстого): материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 18 окт. 2023 г.) / редкол.: И.Л. Федотенко [и др.] – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 254–257. – ISBN 978-5-907688-76-6.
3. Хитрюк В.В. Работа педагога с родителями в условиях инклюзивного образования // Научный диалог. – 2017. – №8. – С. 426–439. DOI 10.24224/2227-1295-2017-8-426-439. EDN ZEKICZ

Мельникова Ирина Олеговна

магистр, учитель-дефектолог

МДОУ «Д/С №44 КВ»

г. Магнитогорск, Челябинская область

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ

Аннотация: в статье обоснована значимость формирования навыков безопасного поведения в быту у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) посредством дидактических игр. Представлены данные диагностики, доказывающие эффективность коррекционной работы с детьми и вовлечения родителей в коррекционный процесс.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития, безопасное поведение в быту, представления, навыки, дидактические игры.

Задача сохранения жизни и здоровья детей дошкольного возраста, формирования у них культуры здорового и безопасного образа жизни рассматривается как неотъемлемая часть образовательной программы. Наиболее остро эта проблема касается детей с задержкой психического развития.

Следовательно, одной из важнейших задач дошкольного образования выступает задача сохранения жизни и здоровья детей, формирования у них культуры безопасного поведения.

Цель нашего исследования – теоретически обосновать и разработать условия для формирования навыков безопасного поведения в быту у старших дошкольников с ЗПР.

Нами были поставлены следующие задачи:

- 1) проанализировать теоретические основы формирования у дошкольников основ безопасного поведения;
- 2) определить уровень сформированности культуры безопасного поведения в быту у старших дошкольников с ЗПР;
- 3) разработать и реализовать комплекс дидактических игр и упражнений, для закрепления знаний и навыков культуры безопасного поведения дошкольников в домашних условиях;
- 4) привлечь родителей к развитию практических навыков безопасного поведения детей;
- 5) осуществить сравнительный анализ полученных результатов и сделать выводы.

Для решения указанных задач мы использовали следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, шкалирование, сравнение.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что старший дошкольный возраст является благоприятным для формирования опыта безопасного поведения, так как ребенок проявляет инициативу и самостоятельность, способен осваивать элементарные правила поведения в быту, следовать социальным нормам и правилам в разных видах деятельности и во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками [2, с. 912].

Однако исследования ученых, опыт собственной работы свидетельствуют о том, что дети с ЗПР медленно накапливают навык общения с предметами и в новой ситуации затрудняются в использовании полученных знаний. Поэтому работа с такими дошкольниками должна быть нацелена в первую очередь на обогащение представлений о безопасности и безопасном поведении в целом, а также на приобретение навыков безопасного поведения в быту.

Изучая литературу, мы проанализировали программу «Основы безопасности детей дошкольного возраста» (авторы Н.Н. Авдеева, О.А. Князева, Р.Б. Стеркина), разработанную с целью воспитания у детей самостоятельности, ответственности за последствия своих поступков. Основное содержание работы по программе строится по шести направлениям, одним из которых является «Ребенок дома» [1, с. 8]. Содержание работы в данном разделе направлено на ознакомление с предметами домашнего быта, представляющими опасность для детей (тема «Прямые запреты и умение правильно обращаться с некоторыми предметами»), осмысленное понимание опасности высоты (тема «Открытое окно, балкон как источники опасности»), формирование навыков разумного поведения в различных неожиданных ситуациях (тема «Экстремальные ситуации в быту»).

Л.Л. Тимофеевой разработана парциальная программа «Формирование культуры безопасности у детей 3–8 лет». Цель программы – формирование у дошкольников основ культуры безопасности, определяющих возможность полноценного развития различных форм личностной активности детей, их самостоятельности, творчества во всех видах детской деятельности, способность самостоятельно и безопасно действовать в повседневной жизни (в быту, на природе, на улице и т. д.), в неординарных и опасных ситуациях, находить ответы на актуальные вопросы собственной безопасности. Данная программа предлагает пути решения задач обеспечения безопасности жизнедеятельности детей и выбора оптимальных методов и содержания работы по формированию культуры безопасности на каждом возрастном этапе [3, с. 9]. Автор программы предлагает строить обучение по четырем направлениям: «Природа и безопасность», «Безопасность на улице», «Безопасность в общении», «Безопасность в помещении».

Мы адаптировали эти программы, определив основные темы, задачи, содержание данного направления, увеличили продолжительность сроков освоения дошкольниками с ЗПР программного материала.

Основным средством формирования навыков безопасного поведения в быту у старших дошкольников с ЗПР мы предлагаем использовать дидактическую игру. Это связано с особенностями детей с ЗПР и с развивающим потенциалом дидактической игры.

Детям с ЗПР свойственна замедленность восприятия и переработки новой информации. Поэтому в дидактической игре обучающий материал дается дозированно. Инструкция делится на короткие, понятные поручения и вопросы. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации и с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Выполняя задания игры, у детей активизируется работа всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического). Дети слушают, смотрят, проговаривают, учатся выстраивать логические связи, самостоятельно находят ошибки у себя или у героев игры, предвидеть последствия своих действий. Таким образом, у них развивается самоконтроль, формируются предпосылки навыков безопасного поведения, а также происходит коррекция всех недостатков психофизического развития.

В нашем эксперименте принимали участие 9 детей с ЗПР старшего дошкольного возраста МДОУ «Детский сад №44 комбинированного вида» города Магнитогорска. Эксперимент проводился на протяжении шести месяцев.

Для выявления уровня сформированности основ безопасного поведения у детей была использована дополненная нами методика Л.Ф. Фатиховой «Понимание опасных ситуаций». Детям предлагались картинки по следующим темам: «Острые предметы», «Электричество», «Лекарства», «Горячие предметы», «Высота».

По каждой ситуации ребенку предъявлялась картинка и задавались вопросы: «Что изображено на картинке? Что может случиться? Что нужно сделать, чтобы этого не случилось?», «Что ты будешь делать если ты или твой товарищ все же пострадал, а рядом нет взрослых?»

Критерии оценки уровней сформированности основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и уровни сформированности основ безопасного поведения у старших дошкольников

Уровень	Что изображено на картинке? Что может случиться?	Что нужно сделать, чтобы этого не случилось?	Что ты будешь делать если ты от этого пострадал?
Высокий	Ребенок имеет полные представления об источниках опасности и возможных нежелательных последствиях при несоблюдении мер безопасности	Ребенок имеет полные представления о соответствующих мерах предосторожности, понимает и доказательно аргументирует значимость соблюдения правил безопасности жизнедеятельности	У ребенка сформированы представления о действиях, для оказания первой помощи
Средний	Ребенок имеет достаточно полные представления об источниках опасности и возможных нежелательных последствиях при несоблюдении мер безопасности	Ребенок может найти правильный выход из сложившейся ситуации, но не всегда уверен в собственном решении, не всегда доказательно аргументирует значимость соблюдения правил безопасности жизнедеятельности	У ребенка частично сформированы представления о действиях, для оказания первой помощи
Низкий	Ребенок не имеет конкретных представлений об источниках опасности и соответствующих мерах предосторожности	Ребенок не может найти правильный выход из сложившейся ситуации, не уверен в собственном решении, не может аргументировать значимость соблюдения правил безопасности	Ребенок не знает, как помочь себе или товарищу при отсутствии взрослых

Результаты первичного диагностирования детей зафиксированы в таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (первичное диагностирование)

Тема	Уровень (количество человек)		
	Низкий	Средний	Высокий
Острые предметы	1	8	
Электричество	6	3	
Лекарства	5	3	1
Горячие предметы	6	2	1
Высота	4	5	
Итоговый %	49%	47%	4%

По результатам первичного обследования сформированности основ безопасного поведения у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста мы определили, что большинство детей имеют низкий и средний уровень знаний и навыков безопасного поведения. На вопрос «Что ты будешь делать, если ты или твой товарищ все же пострадал, а рядом нет взрослых?» дети не могли ответить, такая ситуация их пугала. Они не знали, как действовать и к кому в случае опасности можно обратиться за помощью.

Мы определили ключевую тематику занятий по формированию безопасного поведения дошкольников: «Лекарства», «Опасность на кухне», «Горячие предметы», «Пожар», «Окно». Сформулировали и распределили основные задачи для занятий учителя – логопеда, учителя – дефектолога и воспитателя. Подобрали дидактические игры, такие как: «Серии картин» (Разложи картинки по порядку. Расскажи, что произошло?), «Придумай продолжение рассказа», «Лабиринт» (Проведи Мишу по безопасному пути. Расскажи какие опасности избежал Миша?), «Катя – врач» (Раскрась только те предметы, которыми можно лечить куклу. Предметы, которые нельзя брать у мамы – зачеркни. Объясни свой выбор), «Хорошо – плохо» (Правой рукой обведи хорошие поступки, а левой – зачеркни опасные поступки. Расскажи, почему ты так думаешь?) и др.

Также в качестве методов и приемов коррекционно-развивающей работы мы использовали беседы, чтение художественной литературы, работу с наглядным и практическим материалом, просмотр мультфильмов, ИКТ и т. п.

Чтобы дети могли закрепить знания и получить практические навыки дома, необходимо привлечь родителей. Перед нами встала задача разработки совместных дидактических игр и упражнений по формированию навыков безопасного поведения для детей и их родителей. Один раз в неделю детям выдавалось игровое задание, которое нужно было проработать дома с помощью взрослого. В рекомендациях к заданию, прописывалось, что должен знать ребенок, как аргументировать свои объяснения и какие действия нужно выполнить ребенку вместе с родителями, чтобы не растеряться при возникновении чрезвычайной ситуации или несчастного случая.

Результаты контрольного диагностирования детей отражены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни сформированности основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (контрольное диагностирование)

Тема	Уровень (количество человек)		
	Низкий	Средний	Высокий
Острые предметы		4	5
Электричество	1	5	3
Лекарства	1	6	2
Горячие предметы	1	6	2
Высота		5	4
Итоговый %	7%	57,5%	35,5%

Из таблицы мы видим, что после проведенного комплекса занятий показатели сформированности основ безопасного поведения значительно улучшились у всех детей. Количество детей с низким уровнем снизилось на 42%, доля детей со средним уровнем увеличилась на 10,5%, количество дошкольников с высоким уровнем повысилось на 31,5%.

Благодаря занятиям дома, дети знают место и содержимое аптечки, как действовать в случае получения травмы, как позвонить родителям, к кому можно обратиться за помощью и многое другое.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование дидактических игр и упражнений в процессе формирования навыков безопасности старших дошкольников с ЗПР, эффективно влияет на усвоение детьми правил безопасного поведения. А выполнение дидактических упражнений дома с родителями помогает приобрести необходимые практические навыки поведения в опасных ситуациях в быту.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей / Н.Н. Авдеева, Н.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 144 с.
2. Лбова О.В. К вопросу о формировании опыта безопасного поведения в быту у детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр / О.В. Лбова // Молодой ученый. – 2016. – №28 (132). – С. 912–914. EDN XEONNN
3. Тимофеева Л.Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа / Л.Л. Тимофеева. – СПб.: Детство-Пресс, 2021. – 160 с. – ISBN: 978-5-906750-74-7. EDN MVYRQA

Никульчева Амалия Эдуардовна
студентка
Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ
У ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Аннотация: статья посвящена проблеме развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Определены характеристики навыков пространственного восприятия, самостоятельного ориентирования в пространстве.

Ключевые слова: дошкольный возраст, пространственная ориентация, слабовидящие дети, нарушение зрения, зрительное восприятие, микропространство, макропространство.

Дошкольный возраст – важный этап в психическом развитии ребенка, в течение которого развиваются психические процессы, формируется сознание, закладываются навыки деятельности, специфические формы познания человеком окружающего мира. Важным данным этапом представляется и в плане развития восприятия пространства, самостоятельных ориентировочных действий в нем.

Пространственная ориентация, охватывающая различные аспекты реальности человеческого взаимодействия, имеет универсальное значение для всех аспектов человеческой деятельности. Б.Г. Афанасьев, И.С. Якиманская и другие исследователи, рассматривающие данную проблему, подчеркивают универсальное значение ориентировки в пространстве для всех сторон деятельности человека, являющейся важным условием социальной жизнедеятельности человека, позволяющем отражать изменения окружающей действительности, познавать особенности ее преобразования через осознание эталонных форм, пространственных образов, способствующих в продвижении познавательной деятельности [1].

Учитывая данный факт, необходимо рассмотреть вопросы развития способов восприятия пространства, пространственных представлений и навыков ориентировки для свободной ориентации в нем. Одним из ключевых аспектов решения этой задачи является формирование у детей дошкольного возраста навыков ориентировки на микроплоскости. Это особенно важно, так как такие навыки будут необходимы ребенку с самого начала его обучения в школе, например, при выполнении письма, чтения, ручного труда и ориентации на странице учебника, тетради, парты и т. д. [3].

У детей, развивающихся в условиях нормы, уровень сформированности овладения компонентами пространственной ориентации развит лучше, чем у детей с нарушениями зрения различной степени выраженности. Адаптация ребенка к окружающему миру должна происходить на раннем этапе развития, чем раньше ребенок сможет овладеть методами пространственной ориентации, тем легче ему будет обучаться дальнейшим навыкам. Представления о пространстве складываются у ребенка постепенно. Основопологающим этапом в структуре формирования пространственных представлений является восприятие ребенком собственного тела, которое начинается с ощущения мышц, ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия ребенка со взрослыми [2].

Навыки ориентировки в пространстве, пространственные представления приобретают особое значение и способы их овладения для детей с ограниченными возможностями здоровья и, в частности, для детей со зрительной депривацией, так как, дефект осложняет данный процесс.

Слабовидящим детям (которые разделяются на три группы, в зависимости от остроты зрения) свойственна переоценка своих зрительных возможностей, что весьма отрицательно сказывается на успешности их самостоятельной ориентировки в пространстве, ведь они опираются на неточные зрительные образы. Для них характерно искаженное восприятие предметов и их расположение в пространстве, обусловленное низкой остротой зрения и имеющимися у значительной части детей нарушениями других зрительных функций (например, цветового зрения, поля зрения, характера зрения). Обязательно следует развивать у таких детей точность зрительного восприятия, научить их внимательно рассматривать предметы, расположенные в осваиваемом ими пространстве, выделять даже с помощью нарушенного зрения световые и цветовые ориентиры, их пространственные признаки: форму, величину, объем, а также расположение предметов «от себя» и относительно других объектов [3].

Зрительная депривация в виде косоглазия и амблиопии представляют самую обширную группу в дошкольном возрасте. Л.А. Григорян, А.Н. Добромыслова, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной, Л.А. Ремезовой в исследованиях подчеркивают специфику зрительно-пространственного восприятия детей этой категории, обусловленной монокулярным характером зрения: невозможностью полноценно воспринимать удаленность, глубину, объемность и протяженность пространства; сложностью зрительной фиксации объектов в пространстве [5].

Л.И. Плаксина исследуя особенности развития детей с косоглазием и амблиопией отмечает, что это на сегодняшний день самая многочисленная группа, в последнее время выделяется особо из общей типологии слабовидения и слепоты: дети с пониженным зрением (при остроте зрения от 0, 8 до 0,5) и слабовидящие (от 0,4 до 0, 05). При этом каждая из групп требует особого внимания при организации работы по формированию навыков пространственной ориентации. Зрительная депривация значительно снижает уровень ориентировочных действий, а при монокулярном зрении характерном для детей, имеющих истинное косоглазие, наблюдаются проблемы восприятия удаленности, перспективы и объема [6].

Для выявления уровня развития пространственной ориентации старших дошкольников с нарушением зрения на базе Центра образования №29 г. Тулы нами была организовано и проведено исследование и разработана диагностическая программа с рядом заданий, предложенная Е.Н Подколзиной, для определения исходного уровня. Детям было предложено ряд заданий, предполагающие назвать части тела ребенка, показать их расположение; определить местоположение объектов, ингушек, предметов находящихся вокруг ребенка; подобрать предметы соотносящиеся с геометрическими

фигурами; продемонстрировать знания величинных параметров: большой маленький; выполнить действия пространственного назначения по словесной инструкции с использованием пространственных предлогов или схеме; нарисовать план-схему [6].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети с нарушением зрения затрудняются выполнять отдельные задания, прибегают (просят) к помощи взрослого, так при выполнении задания на определение местонахождения частей тела дети путали их названия левой и правой сторон, заменяли названиями других известных им органов это «горло (вместо шея)», называли части тела по названиям плоскостных геометрических фигур, или элементов одежды, что и отражали на рисунках. Однако при соотношении формы предметов с геометрическими фигурами часто относили к геометрическим фигурам неспецифического узнавания, например ножницы относили к двум кругам, т.е. не видели общей картины объекта и воспринимали его фрагментарно. Наблюдались значительные трудности при работе с планами и схемами, дети не понимали по форме, какой предмет необходимо выбрать и установить, например, у кукольном уголке: верхняя часть стола и шкафа. Данное задание вызвало дошкольников со зрительной депривацией непонимание, а в отдельных случаях отказ от выполнения задания: «не понимаю как это!». Относительно успешно дети справились с заданием на определение простых величин самый большой и самый маленький, однако при сравнении отрезков и мерок с меньшей разницей возникли значительные трудности. При выполнении заданий по словесной инструкции с использованием пространственных предлогов затруднения выполнения действий вызвали сложные предлоги например: «из-за, из-под» дети с нарушением зрения не понимали значения этих предлогов на наш взгляд ввиду редкости их использования в общей речи ребенка. Путались в понятиях «слева – справа». При выполнении заданий на зарисовку схемы не видели общей картины зарисовывали фигуры не по основному признаку, например цилиндр рисовали как прямоугольник, путали расположение верхних и нижних левых и правых углов. Схемы рисовали со смещениями. В работе использовали чаще прием «проб и ошибок» и «примеривание», чёткости в действиях по ориентировке по пространственным характеристикам не отмечалось.

Таким образом, можно отметить, что у старших дошкольников с нарушением зрения принявших участие в нашем исследовании выявлен общий низкий уровень развития пространственной ориентации, что свидетельствует о необходимости организации коррекционной работы.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Логос, 2018. – 302 с.
2. Литвак А.Г. Тифлопсихология / А.Г. Литвак. – М.: Просвещение, 1985.
3. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А.А. Люблинская. – М.: Академия, 2019. – 223 с.
4. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: сборник научных трудов / под ред. А.Г. Литвака. – Л., 1981.
5. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения: дидактический материал / Л.И. Плаксина. – М.: ВОС, 1985.
6. Подколзина Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения: методическое пособие / Е.Н. Подколзина. – М.: Обруч, 2014. – 71 с.

Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна
канд. пед. наук, доцент
Елагина Анна Владимировна
студентка

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва, Московская область

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ КАК НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: в статье обобщаются результаты современных исследований, посвященных вопросу социально-коммуникативного развития обучающихся с умственной отсталостью лёгкой степени, и анализируется преемственность организации дошкольного и основного общего образования по направлениям, связанным с формированием социальных и бытовых навыков.

Ключевые слова: дошкольники с интеллектуальными нарушениями, социально-коммуникативные навыки, культурно-гигиенические навыки, навыки самообслуживания.

Формирование социально-коммуникативных навыков является одним из наиболее важных направлений работы с дошкольниками с интеллектуальными нарушениями, так как способность ребенка самостоятельно удовлетворять элементарные бытовые потребности в младшем дошкольном возрасте будет упрощать интеграцию ребенка в общество, не будет препятствием для обучения детей и участия в совместной деятельности.

В нормативных документах, регламентирующих образовательную деятельность с обучающимися с умственной отсталостью дошкольного возраста, имеется достаточно подробное описание социально-коммуникативных навыков, которые должны быть освоены детьми. Так, согласно ФАОП старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости необходимо обучать: умываться, пользоваться столовыми приборами и вести себя за столом, навыкам самостоятельного одевания – раздевания, наведения порядка в вещах и помещении, сотрудничества с детьми и взрослыми при выполнении общих заданий, давать словесный отчет о выполненной работе. Считается, что навыки пользования туалетом, умывания, самооценки опрятности внешнего вида, а также обращения за помощью в бытовых делах к старшему дошкольному возрасту уже должны быть сформированы [6, с. 381].

Владение перечисленными в ФАОП культурно-гигиеническими навыками и хозяйственным трудом действительно позволило бы дошкольником более успешно интегрироваться в среду образовательного учреждения, а также перенаправить деятельность педагогических работников на передачу детям академического, а не житейского компонента знаний.

Однако, как показывают современные исследования состояния социально-коммуникативных навыков школьников с легкой степенью умственной отсталости, учащиеся средней школы недостаточно владеют всеми базовыми хозяйственно-бытовыми навыками. По последним данным, у школьников с легкой степенью умственной отсталости остаются недостаточно развиты навыки самообслуживания, относимые некоторыми авторами в такой раздел как «хозяйственно-бытовые компетенции» [2]. Наибольшие затруднения у учащихся вызывают: определение порядка выполнения операций входящих в состав бытовых навыков, определение времени, затрачиваемого на выполнение операций [3].

Наличие сложностей с овладением социально-коммуникативными и бытовыми навыками у школьников с интеллектуальными нарушениями явным образом проистекает из недостаточности коррекционно-педагогической помощи в период дошкольного детства. В связи с этим необходимо продолжить исследования, направленные на поиск наиболее эффективных методов, позволяющих достигнуть необходимого результата в кратчайшие сроки и внедрять их в практику дошкольного обучения.

К сожалению, в настоящий момент наблюдается отсутствие целостного взгляда на проблему формирования социально-коммуникативных навыков у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости, а в существующих исследованиях раскрываются лишь отдельные направления. Так, исследование А.А. Першиной и Е.Ю. Журавлевой показало, что наиболее доступными для детей являются навыки приема пищи и личной гигиены. Однако же, более сложные навыки одевания/раздевания и опрятности остаются недоступны для большинства старших дошкольников [5, с. 359–364].

Данные, свидетельствующие о важности наличия у дошкольников с интеллектуальными нарушениями социально-бытовых навыков, были получены Л.Ю. Шамко в рамках исследования представлений дошкольников с легкой степенью умственной отсталости о социальных явлениях. В данном исследовании было подтверждено появление положительных изменений в коммуникативной деятельности детей с нарушениями интеллекта, последовавшее за проведением специального формирования представлений дошкольников «о своих потребностях и функциях своего организма» [8, с. 16].

Особенности социально-коммуникативных навыков дошкольников с умственной отсталостью умеренной степени экспериментально изучались М. Е. Баблумовой. Кроме проблемы, связанной с недостаточной степенью овладения коммуникативными навыками детьми с умеренной степенью умственной отсталости, была выявлена более глобальная – «развитие речи осуществляется вне контекста коммуникативного поведения дошкольников» [1]. Автор указывает, что социальные навыки отрабатывались педагогами в отрыве от развития речевой ситуативной коммуникации дошкольников. Если продолжать применять такой подход к обучению детей с интеллектуальными нарушениями, то достижение целевых ориентиров, заложенных в программе социально-коммуникативного развития, становится если не невозможным, то трудновыполнимым. Такая особенность дошкольников с умственной отсталостью, как неспособность к самостоятельному переносу навыков из учебной ситуации в измененные условия, не учитывается при реализации раздельного подхода к формированию речевой коммуникации и социально-коммуникативных навыков.

В исследовании Фариде Тораби Милани Аббас, посвященном изучению развития навыков и умений самообслуживания у детей дошкольного возраста не имеющих психофизических нарушений, были выделены следующие параметры и причины отставания в развитии самообслуживания, которые, на наш взгляд будут характерны и для дошкольников с интеллектуальными нарушениями, а в некоторых случаях даже иметь более явные проявления. Так, причинами недоразвития навыков самообслуживания у детей могут быть:

перекладывание ответственности за самообслуживание детей на помощника воспитателя (в таком случае, чаще всего детей кормят, умывают и одевают взрослые люди);

высокая занятость родителей и недостаток времени на обучение дошкольников культурно-гигиеническим и бытовым навыкам (дети с интеллектуальными нарушениями требуют большего внимания и применения специальных педагогических средств и методов в процессе обучения, которыми родители могут не располагать);

такая форма проявления родительской любви и заботы, которая ограничивает ребенка в самостоятельности (гиперопека, которая более часто проявляется у родителей детей с нарушениями развития с целью облегчения жизни ребенка и создания максимально комфортных для него условий);

низкая профессиональная подготовленность воспитателей (для дошкольного обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями именно этот аспект будет создавать наиболее серьезные затруднения по причине отсутствия специального дефектологического образования у педагогических работников всех дошкольных образований и сложностей выявления интеллектуальных нарушений и дифференциальной диагностики в дошкольном возрасте) [7, с. 20].

Последние методические издания, посвященные особенностям построения образовательного процесса дошкольников с умственной отсталостью вновь возвращаются к рассмотрению проблемы формирования социально-бытовых навыков. Так, А. Зарин и Ю.В. Нефедова обращаются к вопросу развития бытовых навыков и самообслуживания, исследуя такие разделы теории дошкольного воспитания, как: формы и условия обучения и воспитания, развитие деятельности. Рассуждая об условиях трудового и бытового воспитания дошкольников, авторы обращают внимание на то, что обучению самообслуживания и формированию коммуникативных навыков должно уделяться внимание всех специалистов, работающих с детьми в процессе разных видов деятельности. Учитель-дефектолог должен совмещать обучение сюжетно-ролевой игре с формированием игровых действий, основанных на бытовых навыках, воспитатель и его помощник могут привлечь учителя дефектолога к участию в режимных моментах [4, с. 94].

Учитывая принципы целостности, системности, комплексности, связи с социальной средой, образовательно-воспитательный процесс при работе с дошкольниками с умственной отсталостью, формирование социально-бытовых навыков должно быть включено и реализовываться в процессе всех периодов нахождения в образовательной организации и с привлечением в этот процесс всех специалистов, а также и родителей.

Список литературы

1. Баблумова М.Е. Экспериментальное изучение уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью / М.Е. Баблумова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №4–1 (51). – С. 162–164. – EDN RXAFDL.
2. Данилова А. М. Развитие жизненных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / А.М. Данилова, А.Р. Тараканова // Коррекционная педагогика: взгляд в будущее: сборник научных статей. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. – С. 116–120. – EDN ZSDJZK.
3. Сорокина В.Т.А. Реализация межпредметных связей дисциплин «Математика» и «Основы социальной жизни» в процессе формирования представлений о величине у школьников с умственной отсталостью / В.Т.А. Сорокина, А.В. Елагина // Коррекционная педагогика: взгляд в будущее: сборник научных статей. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. – С. 148–152. – EDN GUOUAH.
4. Зарин А. Дошкольное воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью: хрестоматия / А. Зарин, Ю.В. Нефедова, Е.Ф. Войлокова. – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2021. – 144 с. EDN XPYSTQ
5. Першина А.А. К вопросу о формировании навыков самообслуживания как эффективного средства социализации дошкольников с нарушениями интеллекта / А.А. Першина, Е.Ю. Журавлева // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования: сборник материалов 2 ежегодной Международной научно-практической конференции (Краснодар, 18–19 апреля 2023 года). – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. – EDN ODQXVI
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. №1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
7. Фариде Туроби Милани Аббас Развитие навыков и умений самообслуживания у детей дошкольного возраста: в детских садах города Тегеран: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Фариде Туроби Милани Аббас; [Место защиты: Тадж гос. пед. ун-т им. Сариддина Айни]. – Душанбе, 2013. – 22 с.
8. Шамко Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Л.Ю. Шамко. – М., 1993. – 19 с. EDN ZLSARN

Харитоновна Светлана Александровна
канд. пед. наук, доцент
Николаева Ксения Витальевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский
государственный институт культуры»
г. Улан-Удэ, Республика Бурятия

ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ – ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается тема применения танцевально-двигательной терапии как эффективной технологии социализации, описываются ее виды и школы. Авторы приводят результаты проведенного тренинга, на основе которых делается вывод о дальнейших разработках применения ТДТ со здоровыми детьми, а в перспективе с детьми с различными нозологиями.

Ключевые слова: танцевально-двигательная терапия, виды танцевально-двигательной терапии, школы ТДТ, тренинг, несовершеннолетние.

Танцевально-двигательная терапия (ТДТ) в последнее время стала очень популярным методом социализации и реабилитации, и используется специалистами различных областей современной науки. Как утверждает А. С. Щелканова «Танец, мимика и жест, как и музыка, являются одним из древнейших способов выражения чувств и переживаний человека. Поэтому танец представляет собой эффективное средство инкультуризации человека и одновременно является важным рычагом в формировании его идеалов, ценностей, внутреннего облика» [2].

Сегодня танцевально-двигательную терапию теоретики и практики применяют с разных позиций: как метод психотерапии (Садыкова Д.А., Бутон Б, Миронова С.П. и Васильева А.Е и др.), метод психопрофилактики (Гиголаева Т.В., Нестеров А.Н., Перевозчикова Е.В., Руженская Е.В., Толстова С.Ю., Махов А.С и др.), метод социальной интеграции и личного роста (Бирюкова И.В.), как метод социальной, социально-психологической и коррекционной работы.

Специалисты выделяют три основных вида танцевально-двигательной терапии (таблица 1).

Таблица 1

Виды танцевально-двигательной терапии

Вид	Характеристика
Клиническая танцевально-двигательная терапия	Может использоваться как дополнительная терапия вместе с лекарственной. Наибольшего эффекта может достигать для пациентов, с нарушениями речи и проблемами в межличностных коммуникациях. Обычно проводится в клинических условиях и может длиться не один год
Танцевально-двигательная терапия для людей с психологическими проблемами (танцевальная психотерапия)	Имеет своей основой психоанализ, берущей свое начало в работах К.Г. Юнга и сторонников его школы. Данный вид направлен на решение вполне определенных задач и проблем пациентов. По данной методике специалист работает как индивидуально, так и с группой пациентов и требуется достаточно значительное время для достижения терапевтического эффекта
Танцевально-двигательная терапия, осуществляемая в целях личностного роста и самосовершенствования	В данном случае танец позволяет усилить самооценку, освоить новые формы красивого движения, найти новое средство для выражения своих чувств и эмоций, прийти в хорошую физическую форму, наладить более эффективную коммуникацию (социализироваться) с другими людьми

Данная классификация во многом условна, но, она позволяет установить границы в работе психолога, социолога и педагога в рамках ТДТ.

В мире существует три основные школы танцевально-двигательной терапии: английская, американская и немецкая. Отечественный исследователь психологии ТДТ Т.А. Шкурко [1] изучает различия между ними и приходит к следующим выводам.

1. Основой немецкой школы ТДТ стала концепция Г. Аммона, которую он назвал «гуманистической структурологией» это прежде всего: импровизация танцора в которой он должен выразить свое внутреннее состояние; тело, душа и движения танцора должны звучать в унисон; при этом сам танец наблюдают зрители, которые должны выразить поддержку и одобрение танцору после исполнения им танца. Известный немецкий исследователь танцевальной терапии М. Бергер, так выразил данную концепцию ТДТ: «В ней постоянно взаимодействуют сознательное и бессознательное, индивидуальное и групповое, мужское и женское, болезнь и здоровье».

2. В американском и английском направлении танцевально-двигательной терапии можно выделить два основных направления: «интерпретирующая психодинамика» и «не интерпретирующая

психодинамика». В основе первого направления лежит изучение сознательного и бессознательного в психике индивида, которое должно быть продемонстрировано в танце. Основу «интерпретирующей психодинамики» танцевально-двигательной терапии (в американской модели) представляют «двигательные ассоциации», задачей которых признается отражение внутренних эмоций.

3. Отличием ТДТ в Британии считается ее «неинтерпретирующий характер танца». И это является базовым отличием британской танцевально-двигательной терапии от американской. Британская интерпретация ТДТ не отрицает полностью наличие такой связи между движением и внутренними эмоциями, но она говорит, что связь это не явная и часто неоднозначная. При рефлексии пациентов на психотерапевтических сеансах психолог не связывает психическую и эмоциональную экспрессию пациента с его двигательной и танцевальной активностью. Такой связью психолог считает «пояснительные комментарии к танцу» (т.е. здесь нужна более глубокая расшифровка активности пациента).

Можно сказать, что отличия между разными направлениями танцевально-двигательной терапии основаны на том, что по-разному расставлены приоритеты у модераторов, проводящих сеанс ТДТ, по-разному используются подходы: психоаналитические теории и психодинамическая терапия, элементы поведенческой терапии, гештальт-терапии, телесно-ориентированной терапии и пр.

Рассматривая ТДТ как одну из технологий социализации детей, мы провели пилотажное исследование в «Зайграевском социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних», расположенного в с. Новая Брянь Республики Бурятия. Центр оказывает услуги по психолого-медико-педагогической реабилитации детей, содержанию и воспитанию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения и др. В центре находятся 235 детей, есть дети с задержкой психического развития и ДЦП.

Мы проводили тренинг с применением технологии ТДТ, используя упражнения, разработанные С. Песецки, А. М. А. Бебик, И. В. Бирюковой, Гиршон, И. Бартеми, и др. данные упражнения были направлены на снятие страхов, эмоционального напряжения, выражения своих эмоций, развитие эмоциональной сферы, исследование реакций своего тела и его действий. В тренинге участвовали 20 детей (из них 6 человек с ЗПР), продолжительность тренинга составила 6 дней (9 часов).

Весь тренинг мы разделили на блоки (рис. 1).



Рис. 1. Структура тренинга ТДТ

Оценка результатов тренинга проводилась методами наблюдения за несовершеннолетними и интервью, как с участниками, так и с работниками центра. По результатам проведения тренинга можно сказать, что уровень тревожности у детей стал заметно ниже, эмоциональное состояние стабилизировалось, дети стали больше общаться, меньше конфликтовать и лучше себя контролировать. На основе данных результатов можно сделать вывод, что танцевально-двигательная терапия оказывает положительное влияние на детей, и является одной из эффективных технологий социализации. Полученные результаты помогут в дальнейшем выстроить траекторию работы по применению ТДТ в процессе социализации не только здоровых детей, но и детей с различными нозологиями.

Список литературы

1. Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивные методы в психологической практике / Т.А. Шкурко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/wall-130704136_1649 (дата обращения 03.04.2024).
 2. Щелканова А.С. Основные направления танцевально-двигательной терапии / А.С. Щелканова. – С. 173 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/4102/3/pv-20-09.pdf> (дата обращения 05.04.2024).

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ШЕСТИ ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматривается специфика сенсомоторного аспекта сенсорного развития дошкольников с нарушениями зрения представленная в сенсорной неподготовленности руки, отсутствием представлений о навыках использования сохраненных анализаторов, недостаточных знаниях детей с нарушениями зрения о своих сенсорных возможностях, специальных навыках ориентации в окружающем мире с помощью предметно-практических действий, сказывающейся на ориентировке в окружающей действительности.*

***Ключевые слова:** сенсорное развитие, сенсомоторное, крупная моторика, мелкая моторика, слабовидящий ребенок, дошкольник, сенсорные функции.*

Важность сенсорного развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте доказывается многими как зарубежными, так и отечественными учеными именно этот возраст большинством исследователей (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, А.П. Усова) считают наиболее благоприятным для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире [2].

Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики (О. Декроли, М. Монтессори, Ф. Фребель и др.), справедливо считали, что сенсорное развитие, направленное на обеспечение полноценного интеллектуального развития, является одним из направлений дошкольного воспитания [2].

Выделяется три этапа сенсомоторного развития: первым этапом сенсорно-моторного развития является младенчество, когда развитие высших анализаторов – зрения и слуха – опережает развитие рук, органов осязания и движения, что способствует формированию всех основных форм поведения ребенка и имеет определяющее значение в этом процессе; во втором этапе сенсорно-моторного развития находится раннее детство. Восприятие и зрительно-двигательные навыки в этот период остаются очень незавершенными; третьим этапом считается дошкольный возраст, когда сенсорное развитие опирается на особую познавательную деятельность, имеющую свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Игровое манипулирование превращается в целенаправленное обследование предмета для осознания назначения его частей, их подвижности и взаимосвязей [3].

Ребенок растет, начинает ползать, ходить, бегать, при этом развиваются его крупная и мелкая моторика, что помогает ему познавать мир. В дошкольном возрасте происходят глубокие изменения в двигательных навыках. Дети становятся сильнее, выносливее, ловчее, улучшается координация. Новые сложные двигательные навыки, приобретенные в этом возрасте, будут важны в дальнейшей жизни. Кроме того, ребенок учится действовать осознанно и произвольно. Крупная моторика – это комплекс действий для выполнения различных задач. Бег, ползание, прыжки, ходьба, наклоны – все это является частью крупной моторики. Например, когда перед ребенком возникает задача поднять упавшую игрушку, сначала он приблизится к ней, наклонится, вытянет руку, возьмет игрушку и осмотрит ее. Крупная моторика является основой: сначала ребенок овладевает крупной моторикой, а затем постепенно добавляются навыки мелкой моторики. Мелкая моторика – это способность манипулировать мелкими предметами и выполнять более точные действия. Работают мелкие мышцы при выполнении задач, таких как застегивание пуговиц, завязывание узлов, игра на музыкальных инструментах, рисование, вырезание. Развитие мелкой моторики способствует развитию творческих способностей у ребенка [1].

Одной из важных проблем дефектологии дошкольного возраста является развитие сенсомоторных навыков детей с нарушениями зрения.

Для слабовидящего ребенка осязание играет важнейшую роль в познании окружающего мира, поскольку через осязание ребенок получает основную информацию о форме, структуре, поверхности и температурных характеристиках предметов, а также об их пространственном расположении. Поэтому осязание является ведущим фактором компенсации нарушений зрения у слабовидящих детей. Они отдают предпочтение визуальной ориентации перед другими чувствами [5].

В то же время, как показывает практика, родители ребенка с нарушением зрения часто уделяют большое внимание его умственному развитию, все эти навыки очень полезны им для общения, чтения книг дальнейшего школьного обучения, но не задумываются о развитии его сенсомоторных навыках так важных для владения шрифтом Брайля, общей тактильной чувствительности развития мелкой и крупной моторики. Следует отметить, что слабовидящие дети нуждаются в развитии этих навыков в большей степени, чем слепые люди. В обычной жизни такие дети привыкли использовать свое зрение

для познания окружающего мира, и поскольку оно у них нарушено, они получают узкую, а иногда и искаженную информацию об окружающем мире. В связи с этим нужно учить таких детей использовать остаточное зрение и осязание более рационально.

Можно сказать, что тактильные и мелкомоторные навыки помогают ребенку с нарушениями зрения исследовать, сопоставлять и классифицировать окружающие его предметы, что позволяет ему получить более глубокое понимание мира, в котором он живет. Навыки мелкой моторики позволяют ребенку самостоятельно обслуживаться, участвовать в играх наравне со зрячими, и способствуют укреплению самооценки ребенка, поскольку дают возможность приобретать социальный опыт [6].

Мелкая моторика рук взаимодействует с такими высокими характеристиками, как сознание, внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие (координация), воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Всестороннее развитие ребенка в онтогенезе зависит от развития движений как мелкой, так и крупной моторики, что неразрывно связано и с развитием его речи. Процесс развития мелкой моторики также важен, потому что вся будущая жизнь ребенка потребует использования точных, скоординированных движений рук и пальцев, которые необходимо носить, рисовать и писать, так же выполнять другие бытовые и образовательные действия [2].

Сенсорные функции развиваются в тесной взаимосвязи с двигательными навыками, формируя целостную интегративную деятельность – сенсорно-моторное поведение, лежащее в основе развития интеллектуальной деятельности и речи. Сенсомоторика работает на уровне рефлексов [4].

Осуществляя исследование сенсомоторного развития дошкольников с нарушением зрения для определения уровня сенсорного развития нами была составлена диагностическая программа включающая следующий диагностический материал: «Чудесный мешочек» (Е.А. Стребелева), «Гештальт-тест» (Л. Бендер), «Дорожки» (Л.А. Венгер), «Мозаика» (М. Монтессори), «Закрась рисунок» (Е.А. Стребелева) и выделены следующие его показатели: тактильное восприятие; зрительно-моторная координация; мелкая моторика; зрительное восприятие. За единицу измерения была взята степень самостоятельности выполнения ребенком диагностических заданий.

На основе анализа результатов всех проведенных диагностических заданий нами были выявлены три уровня сенсорно-моторного развития детей 6–7 лет с нарушениями зрения.

По результатам входящей диагностики, можно сделать вывод о том, что уровень сенсомоторного развития у детей изучаемой группы недостаточный, поскольку 50% детей показали низкий, уровень сенсомоторного развития, 40% среднего, и только 10% дошкольников показали высокий уровень сенсомоторного развития. Детям 6–7 лет с нарушениями зрения легче давались диагностические задания «Чудесный мешочек» и «Дорожки». Самым трудным оказалось диагностическое задание «Гештальт-тест». Полученные на этапе входящей диагностики данные свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы с целью сенсомоторного развития детей 6–7 лет с нарушениями зрения.

Таким образом, можно выделить, что сенсомоторные потребности ребенка считаются приоритетными и имеют важное значение в его развитии в целом. Развитие сенсомоторных навыков у детей в онтогенезе хорошо изучено многими исследователями. Установлена взаимосвязь мелкой моторики и сенсорики, созревания соответствующих областей мозга и развития важных психических функций. Определена возрастная динамика этих процессов, показано их совершенствование в процессе развития ребенка, однако проблема развития сенсомоторных навыков у дошкольников с нарушением зрения остается недостаточно освещенной в научно-методической литературе.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психическое развитие ребенка дошкольного возраста / В.А. Аверин. – СПб.: Речь, 2000. – 160 с.
2. Запорожец А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко [и др.]; под ред. А. В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1967. – 327 с.
3. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 382 с. EDN TQZJRD
4. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 2000.
5. Мясникова Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения / Л.В. Мясникова. – Саратов: Центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения, 2006. – 19 с.
6. Плаксина Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – М.: Элти-Кудиц, 2003. – 112 с.

Хорошева Варвара Алексеевна

магистрант

Научный руководитель

Мануйлова Лидия Михайловна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Омская область

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СОЦИАЛЬНО-ПАССИВНОГО ТИПА

Аннотация: в статье раскрыта проблема социально-педагогического сопровождения девиантного поведения социально-пассивного типа. Представлен опыт разработки и реализации программы социально-педагогического сопровождения обучающихся младшего подросткового возраста с девиантным поведением социально-пассивного типа, условий результативности ее реализации.

Ключевые слова: девиантное поведение социально-пассивного типа, социально-педагогическое сопровождение.

Девиантное поведение становится все более распространенным явлением в настоящее время. Это понятие неоднозначно и имеет множество трактовок в российской и зарубежной практике. Так, по мнению, А. Коэна, отклоняющееся поведение – это «такое поведение, которое идет вразрез с институционализированными ожиданиями, то есть с ожиданиями, разделяемыми и признаваемыми законными внутри социальной системы» [1, с. 139].

Такие исследователи, как Л. Клагес, Р. Мертон, Н. Смелзер, Т. Шибутани, определяют девиантность как «некую степень соответствия социальным нормам ожиданиям» [5, с. 124] и приходят к выводу, что «девиантное поведение – это поведение, которое не удовлетворяет социальные ожидания общества» [5, с. 124].

Я.И. Гилянский пришел к выводу о том, что девиантное поведение – «это поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» [3, с. 6]. С.А. Беличева уточняет, что «девиантным поведением называется поведение, противоречащее установленным в обществе правовым или моральным нормам и являющееся результатом неблагоприятного социального развития, нарушений социализации, возникающих на разных возрастных этапах» [4, с. 91].

Стоит отметить, что в большинстве случаев девиациям подвержены учащиеся подросткового возраста. Объяснить такую закономерность не составляет труда. Дело в том, что данный возраст не зря характеризуют как кризисный, адаптационный и стрессогенный. Именно в этот период у обучающихся возникают различные трудности, с которыми многие дети не могут справиться самостоятельно. Как правило, это проблемы во взаимоотношениях с родителями, учителями и сверстниками. Подросткам кажется, что взрослые, а порой и сверстники, их не понимают, в результате чего появляется тревожность, неуверенность в себе, или, напротив, агрессивность. Младшие подростки наиболее уязвимы к различным видам девиаций, так как в этот возрастной промежуток происходит переход из начальной школы в среднее звено. Именно на этом этапе возникают первые предпосылки формирования девиантного поведения социально-пассивного типа.

Под девиантным поведением социально-пассивного типа обычно понимают уход индивида от активной социальной жизни и уклонение от решения личных и социальных проблем. Обучающиеся часто избегают как учебной деятельности, так и активного общения со взрослыми и сверстниками, что приводит к серьезной деформации личности школьника. Многие исследователи отмечают, что одной из основных проблем девиантного поведения социально-пассивного типа являются школьные прогулы. Постоянное нарушение подростками школьной дисциплины имеет серьезные последствия. Прогулы снижают результативность учебного процесса и отрицательно влияют на уровень образованности школьников. Нарушение школьной дисциплины может привести к проблемам и во взрослой жизни.

В процессе многолетних исследований девиантного поведения как в отечественной, так и в зарубежной практике сложился целый комплекс различных подходов к решению этой проблемы. Так, например, в Великобритании активно разрабатываются программы профилактического характера, способствующие улучшению успеваемости и поведения учащихся; программы по борьбе с прогулами занятий. В Германии проблема девиантного поведения решается с помощью системы мероприятий, направленных на «создание в школе и дома благоприятной воспитательной среды, гармонизацию отношений детей друг с другом, с родителями, учителями» [2, с. 22]. Помимо этого, специалисты

занимаются организацией досуга несовершеннолетних. В США подростки с девиантным поведением обучают налаживанию и поддержанию контактов с окружающими людьми, а также развивают у них способность брать ответственность за свой выбор независимо от сложности ситуации.

В России для предотвращения как самого явления девиантного поведения социально-пассивного типа, так и его последствий необходима своевременная помощь специалиста и применение им такой технологии, как социально-педагогическое сопровождение. Термин «сопровождать» обозначает сопутствовать – быть рядом и помогать. Этот процесс направлен на обеспечение включенности ребенка в различные события и стимулирование его развития на основе рефлексии происходящего, формирование умений саморегуляции и самоконтроля. Сопровождение способствует раскрытию личности обучающегося, улучшению его взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, мотивированию к поиску путей решения проблемы. Разработка программ сопровождения требует учета многих факторов.

Экспериментальная работа по разработке и реализации программы социально-педагогического сопровождения обучающихся младшего подросткового возраста с девиантным поведением социально-пассивного типа проводилась на базе МБОУ «Муромцевская СОШ №1». Выборку составили 75 учащихся 6–7 классов в возрасте 12–13 лет, их родители, социальный педагог школы, классные руководители, учителя-предметники.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента использовались такие методы исследования, как интервью с классными руководителями и учителями-предметниками, беседы с социальным педагогом, родителями учащихся, наблюдение за младшими подростками и анкетирование.

Беседа с социальным педагогом позволила выявить особенности его работы с обучающимися с девиантным поведением социально-пассивного типа. Он ведет журнал учета посещаемости, выясняет причины пропусков уроков, проводит диагностику семейных и межличностных отношений, организует различные тематические мероприятия для повышения интереса учащихся к учебной деятельности, вовлекает их в кружки и клубы по интересам, ведет работу с родителями обучающихся (беседы и консультации с семьей учащихся, повышение их педагогической грамотности).

Из интервью с учителями-предметниками и классными руководителями выяснилось, что прогулы допускают от 2% до 15% детей от общего состава учащихся класса. Большинство опрошенных специалистов считает, что работа с младшими подростками с девиантным поведением социально-пассивного типа успешна, но не во всех случаях, ведь ее результативность зависит не только от усилий специалистов, но и от самих учащихся. Тем не менее, педагоги мотивированы на оказание всевозможной помощи детям с такими проблемами и ориентированы на положительный результат.

Наблюдение за младшими подростками во время учебных занятий позволило выявить особенности поведения обучающихся с девиантным поведением социально-пассивного типа. Они опаздывали на уроки, не проявляли познавательной активности, держались обособленно от своих одноклассников. Один из учащихся 7 «А» класса бурно реагировал на замечания учителя и одноклассников.

Анкетирование обучающихся («Анкета для определения отношения обучающихся к школьной деятельности и уровня взаимоотношений младших подростков со сверстниками в классе» и «Анкета для выявления уровня мотивации школьников к обучению (по Н.Г. Лускановой)») позволило выявить 24 человека с низким уровнем мотивации к обучению и отсутствием интереса к школьной деятельности и общению со сверстниками (ситуация риска формирования девиантного поведения социально-пассивного типа) и 3 человека с девиантным поведением социально-пассивного типа.

Беседа с родителями показала, что выявленных проблемных подростков наказывают за пропуски занятий, при этом контроль за их учебной деятельностью не осуществляется в силу занятости взрослых. Родители отметили, что зачастую дети не рассказывают о своих делах в школе и скрывают свою успеваемость, а также пропускают школу, не предупреждая об этом.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана и реализована программа социально-педагогического сопровождения обучающихся младшего подросткового возраста с девиантным поведением социально-пассивного типа. Она включала работу по следующим направлениям: воспитательная работа с классными коллективами, индивидуальная работа с обучающимися с девиантным поведением социально-пассивного типа, работа с педагогическим коллективом, работа с родителями. Используемые формы группового взаимодействия позволяли вовлечь в работу с обучающимися специалистов школы, а также родителей. Методы самоконтроля способствовали формированию умения самостоятельно решать различного рода задачи и проводить рефлексию своей деятельности. В программе также были использованы такие методы работы, как наглядные (разработка и демонстрация презентаций, просмотр видеороликов и их обсуждение); практические (практикум с элементами игры, квест, тренинг, конкурсы, деловая игра, викторины, включение учащихся в активную школьную деятельность); словесные (классный час, беседа-практикум, лекция с элементами дискуссии, круглый стол).

С помощью активных методов работы с классными коллективами (тренинги, беседы-практикумы, деловые игры) младшие подростки обучались выстраиванию гармоничных отношений с окружающими и конструктивному разрешению конфликтов; организованное взаимодействие со сверстниками и педагогами было призвано развивать интерес к школьной жизни и повышать уровень учебной

мотивации обучающихся, способствовать формированию у младших подростков чувства ответственности за свои поступки и действия.

Стоит отметить, что программа предполагала тесное сотрудничество с детскими объединениями. Каждому проблемному подростку помогали участники объединений, в числе которых были и одноклассники обучающихся с девиантным поведением социально-пассивного типа. Это позволило улучшить взаимоотношения между учениками и оказать позитивное влияние на психологический климат в классном коллективе. На протяжении всего периода реализации программы социально-педагогического сопровождения специалисты школы, а также участники детских объединений помогали подросткам искренне заинтересоваться тематикой и формой проведения занятий, выполнять поручения, формировали у подростков способность к активной деятельности, развивали познавательные интересы, волевую сферу, воспитывали ответственность, дисциплинированность и культуру поведения.

Работа с педагогическим коллективом включала помощь учителям в вовлечении обучающихся в организацию и подготовку интересных форм занятий. Например, учителя литературы и русского языка совместно с учащимися организовали филологический квест и викторину; учителем математики был проведен математический конкурс, учитель биологии организовал экологическую игру совместно с участниками детского общественного объединения «Школьное лесничество». Эффективность таких форм работы, по мнению учителей-предметников, состоит в том, что они, одновременно способствуя повышению учебной мотивации у детей, обеспечивают возможность взаимодействовать друг с другом именно в деятельности, окрашенной учебными достижениями и ситуациями успеха, что улучшает психологический климат в классе и способствует сплочению детей.

В работу с родителями было включено родительское собрание-практикум с элементами игры «Семейные ценности в современном обществе» (на него были приглашены и обучающиеся), которое актуализировало у родителей и школьников представления о семейных ценностях в современных семьях; способствовало сплочению родительских и детских коллективов. Лекция с элементами дискуссии «Искусство быть родителем» способствовала повышению уровня родительской компетентности и гармонизации отношений подростков и их родителей как субъектов образовательного процесса.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика в классах с применением тех же методов, что и на констатирующем этапе. Количество обучающихся в 6–7 классах, у которых наблюдались низкая учебная мотивация и отсутствие интереса к школьной деятельности и общению, снизилось более чем на 30% (с 24 до 16 человек), девиантное поведение социально-пассивного типа выявлено только у одного младшего подростка. У большей части детей повысился уровень учебно-познавательной активности на уроках, самоорганизации, уменьшилось число пропусков уроков без уважительной причины и опозданий. Повысилась сплоченность классных коллективов, отношения между учащимися улучшились. стали отличаться большей сплоченностью. Трое обучающихся записались на кружок робототехники в Центр образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста». В то же время у детей остались пробелы в знаниях и умениях, которые особенно ярко проявляются при выполнении домашних заданий. Помогая в подготовке воспитательных мероприятий, подростки часто не проявляют интереса к участию в них. К сожалению, есть и небольшое число учащихся, у которых не проявились позитивные сдвиги в поведении.

Большая часть семей, охваченных программой социально-педагогического сопровождения, указала, что проведенная работа с подростками положительно повлияла на них. У обучающихся повысился уровень учебной мотивации, а отношение к школе стало лучше. Некоторые семьи отметили то, что дети просят их проверить качество и правильность выполнения заданий. Родители обучающихся с девиантным поведением социально-пассивного типа стали чаще интересоваться успеваемостью и школьными делами своих детей.

Таким образом, анализ проведенной экспериментальной работы доказывает результативность разработанной нами программы социально-педагогического сопровождения обучающихся младшего подросткового возраста с девиантным поведением социально-пассивного типа. В то же время работа с детьми требует дальнейшего продолжения и дополнения своего содержания за счет дополнительных занятий по тем дисциплинам, уроки по которым подростки пропустили.

Список литературы

1. Ахмулаева М.Ф. Девиантное поведение подростков: понятие, причины, виды и профилактика / М.Ф. Ахмулаева, Б.Т. Крыкпаева // Велес. – 2016. – №4–2 (34). – С. 138–145.
2. Бессарабова И.С. Особенности профилактической работы с детьми девиантного поведения в Германии / И.С. Бессарабова, Н.Н. Бурдыкина // Известия ВГПУ. – 2017. – №7 (120). – С. 18–24.
3. Гилянский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я.И. Гилянский. – СПб.: Юридический центр «Пресс», 2004. – 520 с.
4. Ларионова С.О. Девиантное поведение как научно-педагогическая проблема / С.О. Ларионова // Фундаментальные исследования. – 2013. – №1–1. – С. 90–94. EDN PVRFUB
5. Усова Л.П. Девиантное поведение: парадигмы изучения / Л.П. Усова // Вестник ЗабГУ. – 2014. – №4 (107). – С. 122–126. EDN SDHQAP

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ С ЛИЦАМИ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ РАЗЛИЧНОЙ ЭТИОЛОГИИ

Алабина Татьяна Владимировна

учитель-дефектолог

МБОУ «Гимназия №1»

г. Мытищи, Московская область

Шевырева Татьяна Вячеславовна

канд. пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-111061

ТЕХНОЛОГИЯ ВЫРАЩИВАНИЯ РАСТЕНИЙ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматривается значение работы с родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья, выделяются причины дисгармоничного взаимодействия родителей и дошкольников с ОВЗ. Наиболее успешной формой взаимодействия родителей и детей с особыми образовательными потребностями названо сотрудничество. Формированию сотрудничества внутри семьи способствует специально организованная и сопровождаемая учителем-дефектологом деятельность. Формой такого сопровождения выбран проект. В статье представлены критерии продуктивного взаимодействия родителей и детей с ОВЗ для совместной работы в проекте и охарактеризованы этапы работы над проектом «Огород у тебя дома».

Ключевые слова: дошкольники с ОВЗ, сотрудничество родителя и ребёнка, проектная деятельность, взаимодействие с семьёй, выращивание растений.

Организация работы с родителями (законными представителями) обучающихся является одним из приоритетных направлений в структуре образовательной парадигмы в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, в отношении дошкольников с умственной отсталостью, в Федеральной адаптированной образовательной программе, подчеркивается важность работы педагогического коллектива с родителями: «Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законным представителям)» [6]. При этом именно участие семьи обеспечивает непрерывность коррекционного процесса не только внутри образовательного учреждения, но и за его пределами.

В.В. Ткачева, как специалист в области психологической поддержки семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, пишет, что «семья ребенка с ОВЗ – системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка с ОВЗ, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие» [3, с. 84]. Характеризуя семьи с детьми с ограниченными возможностями, она указывает на преобладание в них дисгармоничных типов семейного воспитания. Причиной этому служат отсутствие специальных условий для развития психических процессов и личности ребенка в семье, некомпетентность родителей в вопросах образования детей с особыми образовательными потребностями, высокий уровень психической травмированности самих родителей детей с ОВЗ, а также деструктивные детско-родительские отношения в семье. Всё это осложняет эмоциональное и личностное развитие ребёнка с ОВЗ, провоцирует формирование у него дисгармоничных форм взаимодействия с социумом. Родители такого ребёнка часто оказываются не в состоянии создать эмоционально теплых отношений с собственным ребёнком и сами нуждаются в различного рода психологической или просветительской помощи.

Для моделирования гармоничной системы взаимоотношений внутри семьи между родителями и детьми и обеспечения всестороннего психического развития дошкольника в ОВЗ нами была предложена организованная учителем-дефектологом совместная деятельность родителей и детей. В качестве средства развития взаимодействий между учителем-дефектологом и семьёй ребенка-дошкольника с ОВЗ была выбрана форма сотрудничества как оптимальная форма взаимодействия между родителем и ребенком с ограниченными возможностями здоровья.

Осуществляя поиск технологии, которая бы воплотила модель сотрудничества, мы остановили свое внимание на воспитании экологической культуры как основе формирования первоначальных основ экологического мироощущения. Развитие экологической культуры предполагает участие детей в уходе за растениями и животными, выращивании растений и т. д. Важно отметить, что экологическое воспитание служит и мощным средством трудового воспитания. Приучение ребенка к уходу за растениями и животными формирует у него потребность в участии в общественно полезной деятельности. Развитие трудовой деятельности дошкольника с ограниченными возможностями здоровья развивает наблюдательность детей, воспитывает бережное отношение ко всему живому, любовь к родной природе.

Для реализации модели сотрудничества между детьми подготовительной группы и родителями была выбрана форма проектов. Одним из самых эффективных методов развития личности ребенка является, безусловно, метод проектов. Он позволяет развивать познавательный интерес к различным областям знаний, формирует способности к сотрудничеству, отвечает задаче развития практических навыков в области экологического образования у детей с ограниченными возможностями здоровья.

В прошлом учебном году мы успешно реализовали в образовательной деятельности учителя-дефектолога долгосрочный проект экологической направленности «Деревья круглый год», который своей целью ставил прежде всего развитие экологической культуры через освоение навыков нравственного поведения в природе. Создание экологической развивающей среды помогло сформировать потребность в самостоятельном изучении природы у дошкольников с умственной отсталостью. В развивающей экологической среде дошкольники с умственной отсталостью учились под руководством учителя-дефектолога выделять связи и зависимости в природе, наблюдали за объектами и явлениями живой и неживой природы и имели возможность активно взаимодействовать с природой. Основой работы над проектом «Деревья круглый год» стало соединение сенсорного развития для получения разнообразной чувственной информации о наблюдаемых деревьях. А повышению эффективности фенологических наблюдений и установления зависимости изменений во внешнем облике деревьев от смены сезона способствовала фиксация состояния наблюдаемого дерева в графических символах.

Наш проект «Огород у тебя дома» был нацелен на формирование представлений дошкольников с ОВЗ о росте и развитии растений, о значении воды, солнечного света в жизни растений. Задачами проекта стали: создание условий для формирования сотрудничества как формы взаимодействия родителей и детей, развитие интереса к исследовательской деятельности и развитие трудовых навыков у детей в уходе за растениями.

Дети подготовительной к школе группе под руководством взрослого способны ухаживать за комнатными растениями, могут поливать их, рыхлить землю, подкармливать растения. В этом возрасте они уже, как правило, способны познакомиться со способами размножения и могут помогать взрослым пересаживать растения. На огороде они могут участвовать в перекопке земли, сеять семена, наблюдать за высаживанием растений. В этом возрасте дети с ОВЗ могут усвоить основные причинно-следственные закономерности в мире растений: определять по состоянию растений и почвы необходимость того или иного способа ухода (полив, затемнение), устанавливать связь между состоянием растений и трудом человека, направленным на удовлетворение потребностей растений (после полива, рыхления растение лучше растет).

Родители дошкольников в ОВЗ зачастую не обладают психолого-педагогическими компетенциями, навыками психолого-педагогического сопровождения своего ребенка с ОВЗ и не владеют педагогическими технологиями, поэтому учитель-дефектолог выступал как инструктор и организатор совместной деятельности родителей и детей в ходе реализации проекта.

Успешной работе над проектом «Огород у тебя дома» способствовала сопровождаемая деятельность учителя-дефектолога, просветительские консультации и беседы, организованные для родителей. Среди материалов, предоставленных родителям, были разработанные нами критерии продуктивного взаимодействия родителей и детей с ОВЗ для работы над совместным проектом домашних условиях.

1. Упрощение формулировки задания для детей, что объясняется сложностью понимания дошкольниками с ОВЗ предложений со сложными грамматическими конструкциями.

2. Использование визуальной поддержки. Сложность восприятия информации через аудиальный канал приема информации у детей с ОВЗ затрудняло восприятие заданий, поэтому использование графических схем дает положительный эффект.

3. Повтор задания и его объяснение во избежание неосознанности и произвольности в выполнении заданий.

4. Создание комфортной эмоциональной обстановки принятия, любви и уважения ко всем членам семьи.

Средством реализации проекта был выбран комплект «Проращиватель семян «Космогрядка». «Комсогрядка» – это обучающий набор для проведения экспериментов по выращиванию растений методом гидропоники для детей от 5 до 12 лет, выпускаемый компанией «Здоровья Клад». С помощью комплекта, приобретенного для каждой семьи, дети в игровой форме изучали этапы роста растений,

Технологии психолого-педагогического воздействия в работе с лицами с нарушениями в развитии различной этиологии

вели наблюдения, фиксируя их в журнале вместе с родителями, и учились готовить напитки, салат и суп из микрозелени. В состав комплекта входит руководство, корзинка для семян, ёмкость для воды, подложка под микрозелень, крышка проращивателя, набор наклеек и 3D-пазл. Детский обучающий набор «Космогрядка» предназначен для проращивания семян бобовых и зерновых культур, беби-салата и разнообразной микрозелени (брокколи, дайкона, свеклы, кресс-салата, капусты краснокочанной, кольраби и т. д.). Персонажи Ростик, Марса и Викки останутся друзьями ребёнка и в игровой форме обучают ребёнка выращиванию разнообразной полезной микрозелени. Дети со своими родителями изучают все этапы роста растений, ведут журнал и вносят в него результаты опытов.

Подготовительная работа по реализации проекта «Огород у тебя дома» предполагала изучение детьми вместе с родителями растений, которые выращивает семья на своих огородах, в домашних условиях, а также сбор информации об их выращивании.

Работа над проектом реализовывалась на 4 этапах, в которых родители с детьми и учитель-дефектолог работали параллельно. Представим организацию работы над проектом «Огород у тебя дома» в таблице 1.

Таблица 1

	Учитель-дефектолог		Родители
	Познавательный компонент	Практический компонент	
<i>1 этап</i>			
<i>Цель:</i> Формирование знаний о характерных особенностях растений	Организация и проведение занятий по познавательному развитию по темам: «Овощи», «Фрукты», «Деревья», «Кустарники», «Хвойные растения»	Проведение экскурсий и наблюдений на прогулках, организация выполнения трудовых поручений по уходу за растениями в группе и на участке	Организация наблюдений за приготовлением овощей и фруктов дома, дидактические игры с реальными растениями. Организация наблюдений за растениями на дачном участке
<i>2 этап</i>			
<i>Цель:</i> Формирование умения выстраивать взаимосвязи между растениями и явлениями природного мира	Организация и проведение занятий по темам: «Сезонные изменения в природе осенью. Растения осенью», «Сезонные изменения в природе зимой. Растения зимой», «Сезонные изменения в природе весной. Растения весной», «Сезонные изменения в природе летом. Растения летом. Огород»	Проведение экскурсий и наблюдений на прогулках, экологических тропах, знакомство с экосистемами парка, участка детского сада, эксперименты и опыты с растениями в группе	Организация наблюдений за сезонными изменениями в растительном мире, дидактические игры с предметными изображениями, Путешествие по экосистемам поля, леса, луга и т. п.
<i>3 этап</i>			
<i>Цель:</i> Развитие познавательного интереса к растениям и способности применять их в практической деятельности	Организация и проведение занятий по темам: «Комнатные растения», «Растения и животные» «Лекарственные растения», «Ядовитые растения» «Выращивание растений», «Растения Красной Книги». Обобщение материала, создание презентаций и видеофильмов с материалами, предоставленными родителями по реализации проекта	Проведение экскурсий и наблюдений на прогулках, организация выполнения трудовых поручений по уходу за растениями в группе и на участке	Участие в проекте «Огород у тебя дома»
<i>4 этап</i>			
<i>Цель:</i> обобщение результатов проекта	Занятия по познавательному развитию «Как мы выращивали овощи», «Я готовлю из овощей»	Выращивание рассады и высадка рассады на грядки на участке детского сада	Самостоятельная совместная деятельность родителей и детей по выращиванию овощей по собственному желанию

Результатом совместной проектной деятельности, сопровождаемой учителем-дефектологом стало развитие желания общаться с природой, миром растений, желание самим проращивать пшеницу, речис, красный клевер, кресс-афиллу. У родителей дошкольников с ОВЗ отмечалось развитие эмоциональной, мотивационной и воспитательской компетентности. Главным результатом реализации проекта «Огород у тебя дома» стало осознание родителем себя в качестве субъекта творческой воспитательной деятельности.

Список литературы

1. Алабина Т.В. Развитие представлений о растительном мире у дошкольников с нарушениями интеллекта / Т.В. Алабина, Т.В. Шевырева // Наука и школа. – 2019. – №5. – С. 123–130. DOI 10.31862/1819-463X-2019-5-123-130. EDN LZGQJO
2. Екжанова Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: научно-методическое пособие / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – СПб.: КАРО, 2013. – 330 с.
3. Мерзлякова В.П. Глава 4. Взаимодействие с семьей обучающегося с ОВЗ в системе воспитательной работы школы / В.П. Мерзлякова, В. В. Ткачева // Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: научно-методические основы и эффективные практики. – 2-е изд., доп. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 78–114. – EDN GZVZSN.
4. Назарова Н.М. Системно-деятельностный подход в обучении детей с особыми образовательными потребностями / Н.М. Назарова // Пермский педагогический журнал. – 2016. – №8. – С. 102–109. EDN YITXQT
5. Новикова В.П. Воспитание ребенка-дошкольника: развитого, образованного, смекалистого, инициативного, неповторимого, коммуникативного, активного: в мире познания / В.П. Новикова, Л.И. Тихонова. – М.: Владос, 2008. – 234 с. EDN QWEVDN
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 №1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрирован 27.01.2023 №72149) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 09.04.2024).
7. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду: методическое пособие / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева, И.А. Рябкова [и др.]; ФГОС дошкольного образования. – М.: Русское слово, 2018. – 111 с.
8. Рыжова Н. А. Программа «Наш дом – природа». Блок занятий «Я и природа» / Н.А. Рыжова. – М.: Карапуз-Дидактика, 2005. – 189 с. EDN QKNYDN
9. Степанова Н.А. Современные подходы к развитию естественнонаучных понятий у дошкольников и младших школьников / Н.А. Степанова // Фундаментальные исследования. – 2015. – №2–10. – С. 2243–2247. EDN TQBITB
10. Стрекаловская М.М. Педагогические подходы в экологическом образовании детей дошкольного возраста / М.М. Стрекаловская, Т.М. Дарханова // Педагогический журнал. – 2016. – №2. – С. 64–72. EDN WFBGWN
11. Стреха Е.А. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста // Лекции по методикам дошкольного образования / Е.А. Стреха; под ред. Н.С. Старжинской. – Минск: БГПУ, 2004. – С. 50–59.
12. Терентьева Л.И. Средства развития интеллектуальных способностей дошкольников в процессе ознакомления с природой / Л.И. Терентьева // Инновационная наука. – 2016. – №4–2. – С. 208–213. EDN VSUMUX
13. Шевырева Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве / Т.В. Шевырева, О.В. Дорошенко // Вестник Российского нового университета. Серия Человек в современном мире. – 2016. – №1. – С. 48–50. EDN WBKFTR
14. Шинкарева Л. В. Обоснование модели педагогического обеспечения экологического образования детей старшего дошкольного возраста / Л.В. Шинкарева, К.Е. Панасенко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №5. – С. 278. EDN WWVJDH

Баранова Галина Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»

г. Тула, Тульская область

Балашова Элеонора Владимировна

учитель-логопед

ГОУ ТО «Новомосковский центр»

г. Новомосковск, Тульская область

ВИЗУАЛЬНЫЕ ОПОРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОТОРНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье дается краткое описание ключевых понятий нейропсихологии, рассмотрены некоторые визуальные опоры для развития нейромоторной зрелости в вертикальном освоении пространства.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, функциональные системы, фактор, симптом, моторная неловкость, моторное планирование, визуальные опоры, твистер, ортопедические коврики, сенсорные коврики, Ковер нейропсихолога.

В детской коррекционной педагогике проблема речевого развития является одной из актуальных. Это объясняется тем, что достаточно часто встречается данная патология, четкого подхода в решении проблемы нет, так как причины отклонений в речевом развитии разнообразны. Так же необходимо учитывать, что речь это одна из вершин психологического развития человека, требующая должным образом функционирования различных компонентов в психике ребенка. Отсюда и возникают различные медицинские диагнозы согласно Международной классификации болезней, которые с трудом переплетаются с психолого-педагогическим подходом в рассмотрении проблем речевого развития, так как классификация педагогов очень ограничена в постановке заключений. Но основная работа в речевом развитии детей ложиться на педагогов коррекционного профиля и им необходимо постоянно находится в динамическом процессе соединения медицинских диагнозов, педагогических заключений и на основании этого осуществлять решения ежедневных задач в работе с детьми. И лишь объединяя знания классического, нейропсихологического подходов, а так же смежных наук в коррекционной работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, с расстройством аутистического спектра, интеллектуальными нарушениями различной степени выраженности, возможно, добиваться понимания решения проблем в речевом развитии воспитанников.

Рассматривая психику с точки зрения нейропсихологического подхода важны такие понятия как: «функциональные системы», «фактор», «симптом».

Высшие психические функции локализуются как системы, т.е. локализуется не высшая психическая функция, а ее составляющие. В основе локализации высших психических функций лежат соответствующие функциональные системы. Например, в функциональную систему чтения входят такие составляющие как: энергетический фактор, фактор программирования, регуляции и контроля, кинетический фактор, зрительно – пространственный гнозис, зрительные образы – представления букв, фонематический слух, слухоречевая память, кинетический фактор, квазипространственный гнозис и межполушарное взаимодействие. В случае несформированности должным образом одного из элементов функциональной системы, будут возникать перебои в ее работе, т.е. проблемы с чтением [4].

Каждая зона мозга, участвующая в обеспечении функциональной системы, является основой той или иной психической функции, ответственна за некоторый фактор, нарушение которого приводит к дефекту всей функциональной системы в целом. «Фактор» – центральное понятие нейропсихологии. Л.С. Цветковой понимание фактора было уточнено, и была представлена его иерархическая концепция. Она под «фактором» понимала элементарный психический процесс, обеспечиваемый устойчивой констелляцией (взаимное расположение и взаимодействие) мозговых структур и их вертикальных и горизонтальных связей.

«Симптом» – проявление нарушения конкретного психического процесса, входящего в состав определенной высшей психической функции, которое связано с нарушением определенного фактора (механизма). Современное понимание нейропсихологического симптома включает поиск причины, механизма (фактора), лежащего в основе его возникновения. И лишь качественная диагностика позволяет это сделать.

Одним из симптомов в диагностике детей выступает «моторная неловкость». Результаты различных исследований показывают наличие взаимосвязи между нейромоторной незрелостью (незрелость моторных навыков) вследствие активности примитивных рефлексов и некоторыми нарушениями в поведении детей [1, с. 12] В своей работе мы опираемся на оценку нейромоторного статуса с помощью диагностических тестов уровня развития от Института нейрофизиологической психологии (INPP LTd), Честер, Великобритания, в переводе с английского Надежды Давыдовой. В диагностических тестах дается оценка: равновесия, проприоцепции, примитивных рефлексов: АШТР, СШТР и ЛТР, глазо-двигательных функций, соотношение зрительного и аудиального образа, зрительного восприятия, зрительной интеграции, зрительно-моторной интеграции, а так же ориентировки в пространстве [1]. На основании проведенных диагностик у всех воспитанников с различными речевыми нарушениями и аутизмом наблюдается незрелость моторных навыков и дефицит моторного планирования.

Физиология движений, в том числе речевых, контролируется двумя системами – латеральной и медиальной. Когда мы учимся выполнять какое-то движение и прикладываем определенные усилия, контроль осуществляет премоторная кора лобной доли мозжечок – латеральная система. Это и есть моторное планирование. Процесс коррекции звукопроизношения требует от ребенка сложного моторного планирования. Ребенок должен постоянно осознанно контролировать движения артикуляционного аппарата до тех пор, пока выполнение этих движений не станет привычкой. Превращение моторного планирования в привычку (автоматизация звукопроизношения) в данном случае и есть основная задача логопеда. Как только правильные артикуляционные движения становятся привычкой, их выполнение начинает контролировать медиальная система – базальные ганглии. Поэтому возникает необходимость коррекции общих движений с подключением в коррекционный процесс учителей физкультуры, педагогов по ритмике и всех, кто может включать в свою работу развивающие двигательные программы. При этом ритм и обратная связь облегчает формирование операций моторного

планирования, так как для тренировки латеральной системы необходимы для начала или остановки работы, определенные внешние сигналы [2].

Обобщая опыт коррекционной работы с детьми, и анализируя различные источники литературы, для коррекции нейромоторной зрелости и формирования моторного планирования, используются различные цветовые, мультисенсорные опоры на полу, а также, обязательно, подключается музыкальное сопровождение. Упражнения предлагаются от простого к сложному, с помощью таких визуальных опор, как: твистер, сенсорные коврики с различной поверхностью и небольшим подъемом от пола, классические ортопедические коврики, а также авторское пособие Понеvejской Т.Ю. – «Ковер нейропсихолога». В работе с детьми с особенностями в развитии визуальные опоры играют огромную роль в коррекционно-развивающем процессе [6]. В нашем случае, они как ориентиры, которые помогают организовать в моторном планировании вертикального освоения пространства, детям легче сосредоточиться и переключиться. С помощью цвета переключаются на твистере, сенсорные и ортопедические коврики дополнительно мощно стимулируют первый блок мозга за счет массажа стоп. Все предлагаемые опоры способствуют развитию факторов программирования, регуляции и контроля, а также зрительно-пространственного и кинетического. Участие этих факторов присутствует в обеспечении многих функциональных систем.

Музыкальные последовательности или метроном выступают внешними опорами, специально подбирается подходящий ритм, этот вид работы заряжает лимбическую и стимулирует латеральную системы мозга. Авторы Понеvejска Т.Ю. при работе с «Ковром нейропсихолога» и Шутова Н.Г. при использовании ортопедических ковриков ограничиваются лишь проговариванием стихов и использованием метронома [3; 5], мы же дополняем их музыкой. Музыка подбирается удобная для ребенка, т.е. он должен успевать за ней и она должна ему нравиться.

Для работы на предлагаемых визуальных опорах возможно использование любых моторных программ, это не является важным, важно, чтобы ребенок думал, над осуществлением ее реализации и в тоже время она была ему полезна, именно в этой работе формируются нужные связи в головном мозге. Как только, ребенок осуществляет моторную программу, не задумываясь, ее необходимо менять.

В онтогенезе развитие психомоторики намного опережает формирование речи и мышления, составляя базис для их становления. Развивая телесную моторику в подвижных играх, в танцах, на уроках ритмики и логоритмики, при игре на музыкальных инструментах, мы тем самым создаем предпосылки для становления речи и мышления. Также необходимо помнить, что формирование двигательных последовательностей значимо в механизме «запуска» речи, а с этим часто приходится сталкиваться в работе с особенными детьми. Психика не просто проявляется в движении, в известном смысле движение формирует психику. Еще в эмбриогенезе закладывается анатомические предпосылки для наиболее раннего становления кожно-кинестетического и двигательного анализаторов, что указывает на их приоритетную и базисную роль в развитии психики ребенка. Вся коррекционная работа должна быть направлена «снизу вверх» (от движения к мышлению), а не наоборот, что в последующем обеспечит личное развитие каждого. Многие особенности ребенка можно скорректировать, пройдя этапы сенсомоторного (двигательного) развития заново, начиная с рождения. Одним из видов работы выступает использование визуальных опор в коррекции моторного планирования посредством музыкально-ритмических комплексов.

Список литературы

1. Годдард Блайт С. Оценка нейромоторной готовности к обучению: диагност. тест уровня развития от ИНФП и школьная коррекционная программа / Салли Годдард Блайт; пер. с англ. Н.О. Давыдовой. – М.: Линка-Пресс, 2017. – 96 с.
2. Ефимов О.И. 15 мифов о детской речи. Диалоги невролога и логопеда о детской речи / О.И. Ефимов, В.Л. Ефимова. – СПб.: ДИЛЯ, 2018. – 224 с.
3. Понеvejская Т.Ю. Ковер нейропсихолога / Т.Ю. Понеvejская. – М., 2020.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2017. – 474 с.
5. Шутова Н.Г. Системная комплексная логоритмика в коррекции заикания у детей и взрослых / Н.Г. Шутова // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. Вып. 7. – М.: ЛОГОМАГ, 2017. – 300 с. EDN YSQQSB
6. АНО «Все дети могут» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vsedetimogut.ru/7-vizualnye-opory> (дата обращения: 27.03.2024).

Баранова Галина Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования Тульской области»
г. Тула, Тульская область

Лукьянова Юлия Эдуардовна

учитель-логопед

ГОУ Тульской области «Суворовская школа для обучающихся с ОВЗ»
г. Суворов, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С УЧАСТНИКАМИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: в статье рассказывается вопрос об особенностях взаимодействия учителя-логопеда с участниками коррекционно-педагогического процесса. Показаны формы совместной работы учителя-логопеда и специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающее обучение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: логопедическая работа, коррекционно-педагогический процесс, дети с речевыми нарушениями.

Логопедическая работа в школе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями занимает важное место в процессе коррекции речевых нарушений детей с ОВЗ.

Речевое развитие у детей с ОВЗ в настоящее время носит стойкий системный характер, оно затрагивает как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны речи. Поэтому работа учителя-логопеда направлена не только на один изолированный дефект, а на речевую систему в общем. Самыми частыми нарушениями речи у обучающихся начальных классов являются дефекты звукопроизношения, грамматического строя речи, нарушения связной и письменной речи [2].

Поэтому деятельности только учителя-логопеда будет недостаточно, необходимо взаимодействие всех участников коррекционно-педагогического процесса. Эффективность сотрудничества всех специалистов увеличивается в несколько раз, если правильно построить процесс, в ходе которого каждый заинтересован в успешном результате.

Участниками коррекционно-педагогического процесса (в зависимости от обеспечения кадрами) могут быть: учителя-логопеды, учителя начальных классов, учителя предметники, воспитатели, педагоги-психологи, дефектологи, музыкальные руководители, родители (законные представители).

В ходе совместной работы со специалистами зависит успешное осуществление коррекционной работы. Особенность сопровождения обучающегося с ОВЗ такова, что весь коллектив участвует в обеспечении благоприятных условий для развития младших школьников. Взаимодействуя как «команда», каждый специалист выполняет свои поставленные цели и задачи.

Формы взаимодействия учителя-логопеда с участниками коррекционно-педагогического процесса строятся с учетом возрастных особенностей обучающихся, тяжести и структуры дефекта.

Взаимодействие учителя-логопеда с учителями начальных классов, учителями-предметниками выражается в следующих формах:

- открытые уроки для учителей;
- посещение уроков;
- совместное создание памяток, развивающих игр, методов и приемов логопедической работы и т. д.;
- присутствие и выступление учителя-логопеда на МО учителей;
- ведение тетрадей взаимосвязи учителя-логопеда с учителем.

Если учитель-логопед занимается развитием навыков правильной речи, то воспитатель должен помогать с закреплением этих навыков. Поэтому обязательно ведение тетрадей взаимодействия с заданиями и упражнениями, направленными на повторение и закрепление пройденных тем. И этого следует, что работа строится на совместном составлении программ коррекционно-педагогической работы, совместный мониторинг по результатам обследования и совместной коррекционно-развивающей деятельности.

Огромную пользу приносят в коррекционно-педагогический процесс вносят проведение мастер-классов для воспитателей по изготовлению и использованию наглядных пособий в работе с детьми, об игровых приемах и т. д. Учителя-логопеды и воспитатели могут разработать и успешно применять в процессе коррекции: рекомендации для педагогов и родителей по вопросам психического развития учащихся с нарушениями речи.

Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога направлено на коррекционную работу по развитию эмоционально-волевой сферы, на развитие полноценного психического здоровья и

личностного роста каждого обучающегося с интеллектуальными нарушениями. Вместе с педагогом-психологом в начале учебного года проводится диагностика, которая помогает выявить компенсаторные возможности, трудности в личностном развитии и интеллектуально-познавательной деятельности. На основании результатов, полученных в ходе обследования, следует объединить психокоррекционную работу с логопедической коррекцией. Здесь могут быть успешны следующие формы работы:

- сказкотерапия;
- музыкотерапия и арт-терапия;
- приёмы телесно-ориентированной психотерапии;
- игры психокоррекционной направленности;
- интегрированные занятия в сенсорной комнате.

Взаимодействие учителя-логопеда и дефектолога подразумевает осуществление целого ряда факторов. Во-первых, это высокий уровень сформированности психических процессов (таких как: внимание, память, мышление), познавательных интересов, достаточно развитая крупная и мелкая моторика, артикуляционная моторика, а также развитая пространственная ориентировка. Здесь большую роль играет желание обучающегося активно включаться в работу, проявлять усилия волевой сферы для достижения успеха, а также эмоциональный настрой.

Тесная взаимосвязь в работе логопеда и дефектолога способствует успешности коррекционной работы, а значит качественному осуществлению социального заказа (родителей, начальной школы). Данные специалисты в ходе коррекционной работы занимаются разработкой адаптированных программ, проводят мастер-классы и интегрированные занятия, тренинги как для педагогов, так и для родителей, выступают на семинарах.

В логопедической работе эффективно проведение логоритмических занятий. На таких занятиях могут быть использованы [5]:

- упражнения, способствующие развитию общей и мелкой моторики (координация движений, ручной праксис, артикуляционная мускулатура);
- упражнения на постановку правильного дыхания, голоса (всех элементов просодической стороны речи).

Работая в этом направлении вместе с музыкальным руководителем, могут быть использованы:

- музыкальные произведения различных жанров;
- логоритмические упражнения;
- упражнения на развитие координации между движением и словом;
- игры и упражнения на развитие дыхания;
- игры и упражнения на развитие просодической стороны речи (темп, сила голоса, выразительность);
- упражнения на развитие мышц, отвечающих за мимику лица.

Совместная работа по взаимодействию учителя-логопеда и родителей (законных представителей) выстраивается в процессе личностно-ориентированного общения. Основой такого общения являются особенности речевого развития каждого учащегося, которые были выявлены в ходе диагностики речевого развития.

Целью взаимодействия, как логопеда, так и семьи, является объединение усилий для эффективного речевого развития ребёнка с нарушениями речи. Учитель-логопед должен сформировать у родителей желание помочь своему ребёнку. Для этого логопеду необходимо активизировать и обогатить опыт родителей в воспитании своего ребенка, поддержать их уверенность в собственных педагогических возможностях.

Связь с родителями может осуществляться с помощью индивидуальной и коллективной формы работы, включающей:

- опросы и анкеты для родителей;
- родительские собрания;
- проведение семинаров, мастер-классов для родителей;
- индивидуальные консультации;
- присутствие родителей на занятиях;
- оформление информационных стендов для родителей;
- задания для домашнего выполнения родителями совместно с детьми;
- активное общение учителя-логопеда с родителями в социальных сетях (например, школьный чат).

Подводя итог, хочется отметить, что только в тесном взаимодействии учителя-логопеда с участниками коррекционно-педагогического процесса будет реализовано качественное и эффективное развитие всех компонентов речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями и как следствие успешное усвоение ими программы обучения.

Список литературы

1. Китик Е.Е. Основы логопедии: учебное пособие / Е.Е. Китик. – М.: Флинта, 2023. – 196 с.

2. Поварова И.А. Основы логопедии: нарушения письменной речи у младших школьников / И.А. Поварова, В.А. Гончарова. – М.: Юрайт, 2023. – 140 с.
3. Прищепова И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи / И.В. Прищепова. – М.: Юрайт, 2023. – 202 с. EDN OONUVE
4. Морозова В.В. Логопедическая работа с детьми с задержкой психологического развития: учебно-методическое пособие / В.В. Морозова. – М.: Инфра-М, 2023. – 48 с.
5. Соловьева Л.Г. Логопедия / Л.Г. Соловьева, Г.Н. Градова. – М.: Юрайт, 2024. – 192 с.

Бокарева Юлия Сергеевна
магистр, учитель-логопед
МОУ «СОШ №15»

DOI 10.31483/r-111055

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Определены направления и содержание коррекционно-логопедической работы, методы коррекции нарушений звукопроизношения.*

***Ключевые слова:** дошкольники, общее недоразвитие речи, звукопроизношение.*

Особенности формирования звукопроизношения у дошкольников представлены в исследованиях Н.С. Жуковой, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, М.Ф. Фомичевой, и других. В их трудах рассмотрены сущность, содержание понятия, основные направления, задачи, методические аспекты становления и развития правильного звукопроизношения у детей (Е.А. Архипова, Н.В. Задумова, Я.А. Янушко).

Звукопроизношение представляет собой процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голособразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы [8].

Звукопроизношение охватывает фонетическое оформление речи и одновременно комплекс речедвигательных навыков, которыми оно определяется. Сюда относятся навыки речевого дыхания, голосообразования, воспроизведения звуков и их сочетаний, словесного ударения и фразовой интонации со всеми ее средствами, соблюдения норм орфоэпии.

Значимыми для его формирования на этапе дошкольного детства являются следующие компоненты: качество голоса, качество звучания фонем, соблюдение ударения, орфоэпических норм в словах, фразовая интонация, темп речи и ее общая выразительность [1].

Звукопроизношение объединяет фонационное дыхание, голосовые функции, просодическую сторону речи. Основными являются интонация (ритмико-мелодическая сторона) и система фонем (звуки речи). Ритмико-мелодическая сторона речи включает темп, ритм, высоту и силу голоса.

Качество звукопроизношения определяется достаточно сформированным уровнем фонематического восприятия, умениями правильно воспринимать на слух и дифференцировать речевые и неречевые звуки, отраженно и самостоятельно произносить отдельные фонемы, звуки в слогах, словах и предложениях.

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) является сложным речевым расстройством у при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики, относящихся как к звуковой, так и смысловой стороне [2].

Многие авторы отмечают у детей с ОНР ограничены возможности овладения языковыми средствами, что сопровождается выраженными в разной степени и разнообразными нарушениями звукопроизношения. Наряду с недостаточностью фонематических представлений, восприятием фонем, их слуховой и произносительной дифференциации, нарушается качество произношения звуков речи как изолированно, так и в составе слогов и слов, может быть нарушено произношение нескольких фонематических групп звуков.

У детей с ОНР наблюдается замедленное или неправильное формирование звуковой стороны речи, фонематические представления у них сформированы в соответствии со своим собственным неправильным произношением. Характерными нарушениями являются искаженное произношение звука или его отсутствие, замены, недостаточная автоматизация в спонтанной речи, смешения.

В связи с тем, что у дошкольников с ОНР оказываются нарушенными фонематическое восприятие и слух, трудности восприятия, дифференциации и воспроизведения фонем, – все это задерживает становление и формирование звукопроизношения у детей, снижает его качество.

Исходя из описанных выше особенностей, логопедическая работа по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР включает развитие умений воспринимать и воспроизводить сначала отдельные фонемы, затем звуки в слогах, словах и предложениях отраженно и в самостоятельной речи до автоматизации. Особенностью логопедической работы является последовательная этапность и системность, которая строится с учетом симптоматики, механизмов и структуры нарушений, уровней развития, индивидуального и личностно-ориентированного подхода.

Логопедическая работа носит последовательный характер, включает постановку звука, его автоматизацию и дифференциацию, и представлена играми и упражнениями по формированию умений воспринимать звуки и дифференцировать их, правильно воспроизводить отдельные фонемы отраженно, звуки в слогах, словах и предложениях отраженно и в самостоятельной речи, дифференцировать смешиваемые звуки и правильно их употреблять [3].

Для постановки звука, правильного его произношения у детей должна быть развита фонематическая сторона речи, фонематическое восприятие и слух, проводятся игры и упражнения на развитие восприятия звуков (речевых и неречевых), умений их дифференцировать, выделять звук на фоне слогов, слов.

На этапе правильного произношения изолированного звука используются игры и упражнения, позволяющие задействовать зрительных, слуховой, тактильный, кинестетический анализаторы, происходит запоминание образа звука по акустическим и артикуляционным признакам, а затем формируется его правильное произношение в слогах, словах, предложениях с использованием дидактических пособий, с помощью отраженного воспроизведения, проговаривания за педагогом в замедленном темпе.

По мере того, как дети научаются правильно произносить звуки, проводится работа по их автоматизации в самостоятельной речи. Для этого используются игры и упражнения с предметными картинками, предполагающими название слов различной слоговой структуры, где звук занимает разную позицию (в начале, середине, в конце), с сюжетными картинками на составление предложений с использованием слов и фраз, содержащих изучаемый звук. Примеры игр можно найти в пособиях В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Т.А. Ткаченко, В.Н. Черняковой, Е.А. Янушко [4; 6; 9; 10].

Эффективность представленного комплекса игр и упражнений достигается их систематическим применением на логопедических занятиях, на каждом занятии, в соответствии с четким соблюдением последовательных этапов, что позволяет более успешно выполнять основные задачи по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Список литературы

1. Архипова Е.А. Профилактика нарушений звукопроизношения у детей / Е.А. Архипова. – М.: Секачев, 2017. – 74 с.
2. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2022. – 288 с.
3. Задумова Н.В. Механизмы нарушений звукопроизношения у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи / Н.В. Задумова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – №2 (27). – С. 85–88.
4. Коноваленко В.В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, М.И. Кременецкая. – М.: Эксмо, 2021. – 216 с.
5. Логинова Е.А. Общее недоразвитие речи / Е.А. Логинова, О.В. Елецкая. – М.: Форум, 2022. – 64 с.
6. Ткаченко Т.А. Фонетические рассказы с картинками. Шипящие звуки / Т.А. Ткаченко. – М.: Литур, 2022. – 60 с.
7. Филичева Т.Б. Исправление нарушений речи у дошкольников / Т.Б. Филичева. – М.: Секачев, 2018. – 198 с.
8. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения / М.Ф. Фомичева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/1/0460/1-0460-7.shtml> (дата обращения: 23.11.2023).
9. Чернякова В.Н. Игровые технологии формирования звукопроизношения у детей 4–7 лет / В.Н. Чернякова. – М.: Сфера, 2020. – 64 с.
10. Янушко Е.А. Коррекция звукопроизношения. Упражнения для чистой речи дошкольников от 5 до 7 лет / Е.А. Янушко. – М.: Эксмо, 2022. – 112 с.

Волоскова Анастасия Дмитриевна

студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** в статье рассматривается необходимость определения уровня развития коммуникативных навыков и влияние их полноценной сформированности на детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Представлен материал для диагностики и анализ эмпирического исследования.*

***Ключевые слова:** младший школьный возраст, расстройства аутистического спектра, коммуникативные навыки.*

Коммуникация играет решающую роль в возникновении и развитии речи, в приобретении ребенком новых знаний, навыков и умений, в обогащении содержания его сознания, полноценного психического развития.

Коммуникативно-познавательные средства речи должны формироваться во взаимодействии с окружающими людьми через обучение. От того как ребенок научится контактировать с партнером, зависит его развитие в целом. Базовым этапом этих взаимоотношений будет являться сформированность коммуникативных навыков.

Люди с развитыми коммуникативными навыками имеют возможность эффективно и в соответствии с конкретной ситуацией общения обмениваться информацией и своими переживаниями, сопровождающими передаваемую информацию и её содержание.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования и развития коммуникативных навыков.

Особенности учебной деятельности младших школьников, создают условия для формирования коммуникационной взаимосвязи, учебная деятельность поворачивает ребенка на самого себя. Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если дети приучаются управлять своими психическими процессами и поведением.

Расстройство аутистического спектра является распространенной проблемой среди детей и прежде всего характеризуются нарушениями формирования средств коммуникации и межличностного взаимоотношения.

Современными авторами разработаны разные методики, позволяющие исследовать коммуникативные навыки младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

В настоящее время разработан и апробирован целый ряд диагностических методик, которые своей целью имеют выявление особенностей развития коммуникативных навыков, могут применяться в диагностической работе с детьми младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Многую были учтены цель и задачи исследования, с опорой на них были выбраны диагностические методики, подходящие для применения с детьми младшего школьного возраста с РАС, позволяющие исследовать и выявить особенности развития у них коммуникативных навыков.

Материалом для определения уровня развития коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра стали следующие методики:

- «Составление рассказа по серии картинок» и «Вопросы по сюжетным картинкам» (А.Г. Зикеев);
- «Изучение общительности как характеристики личности» (М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Л.М. Орлова);
- «Изучение навыков культуры общения» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина);
- «Программа наблюдения за культурой поведения ребёнка» (А.М. Щетинина).

Эмпирическое исследование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра позволило выявить следующие особенности.

1. При изучении уровня владения монологической речью полученные диагностические данные позволили сделать вывод, согласно которому у 33,2% низкий уровень владения устной монологической речью, у 66,4% средний уровень.

2. При изучении общительности как характеристики личности полученные диагностические данные позволили сделать вывод, согласно которому для 83% детей с РАС наиболее характерен низкий уровень общительности, для 16,6% детей средний уровень.

3. При изучении сформированности навыков культуры общения полученные диагностические данные позволили сделать вывод, согласно которому для 83% аутичных детей младшего школьного возраста наиболее характерен низкий уровень сформированности навыков культуры общения, для 16,6% детей – средний уровень.

4. При изучении навыка взаимодействия с другими людьми (культуры поведения) полученные диагностические данные позволили сделать вывод, согласно которому для 83% детей, участвующих в эксперименте, наиболее характерен низкий уровень сформированности культуры поведения, для 16,6% – средний.

5. При изучении развития социальных норм полученные данные показали, что для 49,8% детей, участвующих в исследовании, наиболее характерен низкий уровень развития социальных норм, для 49,8% – средний.

Таким образом, большинство детей имеют низкий уровень коммуникативных навыков. Такой уровень отражает отсутствие у детей проявления инициативы в том, чтобы здороваться и прощаться со взрослыми, уважительно обращаться к ним по имени и отчеству; отражает склонность не принимать помощь другого человека и не соглашаться с его мнением и словами; не употреблять в речи вежливые слова, свободно и доходчиво выражать собственные мысли и чувства; склонности к проявлению агрессии в конфликтах, поддержании конфликтов.

Список литературы

1. Алавидзе Т.А. Социальная психология в современном мире / Т.А. Алавидзе. – М.: Академия, 2015. – 176 с.
2. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская. – М.: Теревинф, 2014. – 288 с.
3. Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS / Э. Бонди, Л. Фрост. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
4. Гамезо М.В. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Л.М. Орлова. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 112 с.

Гариева Светлана Владимировна

воспитатель

Кряжевских Оксана Анатольевна

воспитатель

Пономарева Ольга Анатольевна

воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада» –
Д/С №207 «Эдельвейс»

г. Тольятти, Самарская область

СКАЗОЧНЫЕ ЛАБИРИНТЫ ИГРЫ» И STEM-ОБРАЗОВАНИЕ – ФОРМУЛА УСПЕХА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрено значение STEM-образования в развитии современного ребенка. Описаны особенности игр В.В. Воскобовича. Освещается опыт работы педагогического персонала детского сада. Авторами приведены преимущества STEM-образования в практике дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: STEM-образование, дошкольное образование, игры В.В. Воскобовича, игровые технологии.

В последние годы все больше и больше внимания уделяется STEM-образованию, которое объединяет многие отрасли наук, а также области научного познания в технике, инженерии и математике. Этот подход становится все более популярным в современном мире, так как он помогает обучающимся развивать навыки, необходимые для успешной карьеры в научной и технической сфере.

Одной из основных причин, почему STEM-образование так важно, является то, что оно помогает подготовить учащихся к будущим вызовам и изменениям в мире. Технологический прогресс и научные открытия играют все более важную роль в нашей жизни, поэтому обучение науке, технике, инженерии и математике становится необходимым для того, чтобы быть успешным в современном мире [3].

Кроме того, STEM-образование помогает развивать критическое мышление, творческий подход к решению проблем и умение работать в команде. Эти навыки являются важными не только для карьеры в научной и технической сфере, но и для успеха во многих других областях жизни.

Интерес к STEM-образованию также связан с тем, что оно открывает новые возможности для детей. Студенты, обучающиеся по программам STEM, могут научиться создавать новые технологии, решать сложные задачи и вносить вклад в научные открытия, что может принести им не только профессиональный успех, но и удовлетворение от работы над важными и интересными проектами [2].

В детском саду №207 «Эдельвейс» АНО ДО «Планета детства «Лада» педагогами реализуются задачи STEM-образования дошкольников.

Отдельным направлением в STEM-образовании выделен блок по использованию игр В.В. Воскобовича.

В.В. Воскобович – известный российский ученый и педагог, который внёс значительный вклад в развитие образовательной игровой технологии в дошкольных образовательных организациях. В его работах особое внимание уделяется созданию игровых сценариев, способствующих развитию фантазии, творческого мышления и коммуникативных навыков у детей.

Одним из наиболее известных игровых пособий В.В. Воскобовича является книга «Сказочные лабиринты игр», в которой он предлагает уникальные методики обучения через игру. Автор призывает родителей и педагогов использовать сказочные элементы, лабиринты и головоломки для развития творческого мышления у детей [4].

Согласно Воскобовичу, игра – это не только увлекательное времяпрепровождение, но и мощный инструмент воспитания и обучения. Через игровые задания дети развивают свою интуицию, умение анализировать информацию, принимать решения и работать в команде [2].

«Сказочные лабиринты игр» – это не просто сборник развлекательных заданий, а целая философия воспитания, основанная на вере в творческие способности каждого ребенка. Автор призывает родителей и педагогов искать свой личный подход к каждому ребенку, поддерживать его интерес к учению и развивать его потенциал через игровую деятельность.

Вячеслав Вадимович Воскобович утверждает, что обучение должно быть увлекательным и без напряжения. Поэтому одним из основных принципов его методики являются интересные сказки. Каждая обучающая игра сопровождается увлекательной историей, которая помогает детям быстрее запоминать информацию. В сюжете сказки дети помогают героям, выполняя разнообразные задания и упражнения.

«Игра с пользой» – второй принцип методики Воскобовича. Его обучающие игры являются многофункциональными, помогая развивать различные навыки и способности детей. Через игру они учатся читать и считать, а также развивают логику, мышление, память и другие психологические процессы. Таким образом, игра помогает всесторонне развивать и обучать малышей.

Третий принцип методики Воскобовича заключается в развитии творческого мышления у детей. Игры и сказки автора способствуют развитию воображения, фантазии и творческого потенциала. Выполнение нетрадиционных заданий разной сложности способствует формированию креативного мышления у детей с раннего возраста [1].

Итак, игровая технология В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игр» – это не просто инструмент обучения, а целая философия воспитания, основанная на поощрении творческого мышления и развитии личности ребенка. Следуя этим методам, родители и педагоги создают благоприятную образовательную среду, в которой каждый ребенок может раскрыть свой потенциал и достичь успеха в учебе и жизни. Именно такая образовательная среда создана в детском саду №207 «Эдельвейс».

Игры В.В. Воскобовича применяются в работе с детьми всех возрастных групп. Все игры и пособия собраны в отдельной лаборатории, которую дети посещают согласно сетке занятий.

Например, дети младшего дошкольного возраста в процессе игры с «Фиолетовым Лесом» развивают понятия величины предметов, изучают их свойства.

В средней группе основное внимание уделяется знакомству с цифрами и в их интеллектуально-игровом центре появляется сказочная область «Цифроцирк» с героями Магноликом и цифрятами – забавными зверушками, главной игрой здесь является «Волшебная восьмёрка» – своего рода конструктор цифр; в группах старшего возраста дети проявляют интерес к чтению, и здесь появляется сказочная область «Город говорящих попугаев» со своими шутами-акробатами и играми, обучающими детей чтению.

Целая серия развивающих игр Воскобовича – «Геокоонт», «Игровой квадрат» и «Цветочные часы» представляют собой универсальные творческие пособия, предназначенные для многократного использования.

Ценность игр заключается в их многофункциональности. Каждая игра имеет разные уровни сложности, что дает возможность применять их с детьми разного возраста и делает их универсальным инструментом развития детей.

С результатами научной деятельности педагоги совместно с воспитанниками выступают на конкурсах различного уровня. Например, на таких как «НаукаФест», «Профи-дебют», «КосмоФест» и другие, где становятся лауреатами и победителями.

Преимущества внедрения STEAM-технологий педагоги видят в следующем:

– модернизация учебного процесса: внедрение STEAM-технологий позволяет сделать обучение более интерактивным, практичным и занимательным для обучающихся. Это помогает им лучше усваивать учебный материал и развивать креативное мышление;

– развитие навыков будущего: STEAM-технологии способствуют развитию навыков, которые будут востребованы на рынке труда будущего, таких как аналитическое мышление, креативность, коммуникация, умение работать в команде и т. д.;

– подготовка к цифровой экономике: внедрение STEAM-технологий помогает обучающимся освоить основы программирования, робототехники, виртуальной и дополненной реальности, что является важным для работы в цифровой экономике;

– стимулирование инноваций: STEAM-технологии поощряют творческое мышление и помогают учащимся развивать инновационные подходы к решению проблем;

– повышение уровня образования: внедрение STEAM-технологий помогает современным школам быть в тенденциях, сохранять конкурентоспособность и обеспечивать качественное образование своим обучающимся [5].

В целом, STEM-образование играет ключевую роль в изменении мира к лучшему. Оно помогает развивать обучающимся не только необходимые навыки и знания, но и мотивацию и уверенность в своих силах. Поэтому важно поддерживать и развивать STEM-образование, чтобы обеспечить будущее не только для самих учащихся, но и для всего общества.

Список литературы

1. Баева Г.М. Использование развивающих игр В.В. Воскобовича в работе с детьми младшего дошкольного возраста / Г.М. Баева // Инновационная наука. 2022. №5–2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-razvivayuschih-igr-vv-voskobovicha-v-rabote-s-detmi-mladshogo-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 26.03.2024). – EDN DPIZCO

2. Воскобович В.В. Технология интенсивного интеллектуального развития детей дошкольного возраста 3–7 лет «Сказочные лабиринты игры» / В.В. Воскобович, Г.Г. Харько, Т.И. Балацкая. – СПб.: Гириконт, 2000.

3. Воскобович В.В. Развивающие игры и игровые технологии / В.В. Воскобович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://voskobovich.su/> (дата обращения: 26.03.2024).

4. Изюмова О.А. Роль развивающей предметно-пространственной среды в математическом развитии детей дошкольного возраста / О.А. Изюмова, К.А. Киричек // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2016/03/65094> (дата обращения: 26.03.2024). EDN WCEUOR

5. Развивающие игры Воскобовича. Сборник методических материалов / под ред. В.В. Воскобовича, Л.С. Вакуленко. – М.: ТЦ Сфера, 2015.

Груцкая Светлана Алексеевна

аспирант

Научный руководитель

Ткачева Виктория Валентиновна

д-р психол. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-110560

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье представлен анализ количественных и качественных результатов эмпирического исследования особенностей личностного развития молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями. Кратко описан диагностический комплекс, и на основе результатов определены особенности личностного развития молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями и их проблемы.

Ключевые слова: личность, развитие, молодой возраст, умственная отсталость, комплексные нарушения.

Введение.

В последние годы в отечественной дефектологической науке и практике все более устойчивой становится тенденция к изучению качества жизни молодых людей с умственной отсталостью и

Технологии психолого-педагогического воздействия в работе с лицами с нарушениями в развитии различной этиологии

комплексными нарушениями, их личностного развития, возможностей трудо- и жизнеустройства. Исследования в этой области изучения личности молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями на сегодняшний день de facto не представлены в специальной отечественной литературе, однако практическая потребность данных исследований в вопросе становления и развития личности молодых людей чрезвычайно велика.

Количественные и качественные результаты исследования личностного развития молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями

Целью констатирующего этапа исследования является изучение особенностей личности молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями, определение проблем, ограничивающих динамику их личностного развития.

Объектом исследования: личностное становление молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями.

Предмет исследования – особенности личностного развития молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями.

Исследование проводилось на базе двух учреждений г. Москвы: Региональная общественная организация содействия социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями «Яблочко» (экспериментальная группа ЭГ-1) и ГБУ г. Москвы Дом-интернат для сопровождаемого проживания «Гурьевский» (экспериментальная группа ЭГ-2).

В этих организациях молодые люди в возрасте от 18 до 44 лет (по классификации ВОЗ) с умственной отсталостью и комплексными нарушениями занимаются посильной трудовой занятостью (ткачеством, бисероплетением, брошюрованием, ламинированием, изготовлением изделий из дерева, валянием).

Всего в исследовании приняли участие 40 человек. Из них с легкой степенью умственной отсталости 22 молодых человека (55% от всех участников, где 11 человек (27,5%) из ЭГ-1 и 11 человек (27,5%) из ЭГ-2), с умеренной степенью – 18 человек (45% от всех участников, где 9 (22,5%) человек из ЭГ-1 и 9 (22,5%) из ЭГ-2). 24 молодых человека (60% от всех участников: 13 (32,5%) из ЭГ-1 и 11 (27,5%) из ЭГ-2) имели комплексные нарушения (см. таблицу 1.).

Таблица 1

Нозологические группы молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями

Категория молодых людей	Количество человек		%	
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
<i>Легкая степень умственной отсталости</i>	11	11	27,5	27,5
<i>Умеренная степень умственной отсталости</i>	9	9	22,5	22,5
Умственная отсталость + нарушения опорно-двигательного аппарата	4	2	10	5
Умственная отсталость + сенсорные нарушения	4	4	10	10
Умственная отсталость + синдромальные нарушения	3	0	7,5	0
Умственная отсталость + шизофрения	4	2	10	5
Умственная отсталость + РАС	1	1	2,5	2,5
Умственная отсталость + эпилепсия	0	1	0	2,5
<i>Умственная отсталость + комплексные нарушения</i>	13	11	32,5	27,5

В диагностический комплекс вошли такие методики, как.

1. Авторская анкета-опросник для лиц с умственной отсталостью и комплексными нарушениями.
2. Методика исследования самооценки Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан (адаптированный вариант).
3. Тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева (выборочный и адаптированный вариант).
4. Методика исследования самоотношения С.Р. Панталева (МИС) (адаптированный вариант).
5. Тест «Осознанность жизненных целей» Е. Карапешта (адаптированный вариант).

«Авторская анкета-опросник» более подробно представлена в статье С.А. Грузцкой («Особенности базовых представлений молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями в условиях трудовой деятельности»), которая представляет из себя большую таблицу с тремя столбцами, где расположены пиктограммы, вопросы и место для ответа участников [1, с. 50].

Анализируя результаты авторского опросника, можно прийти к следующим выводам:

- по основным базовым представлениям группа ЭГ-1 лидирует по указанию наличия образования обучения в колледже (11 человек (55%), профессии (13 человек (65%), круга общения (16 участников (80%);
- группа ЭГ-2 лидирует по указанию имени и фамилии (20 человек (100%), указанию разнообразного досуга (17 человек (85%), наличию увлечений (19 человек (95%);
- по дополнительным параметрам в ЭГ-1 больше высоких показателей по сформированности навыков чтения (17 чел., 85%), письма (16 чел., 80%) и понимания смысла вопросов в анкете- опроснике (16 чел., 80%), чем в группе ЭГ-2 (см. рисунок 1).

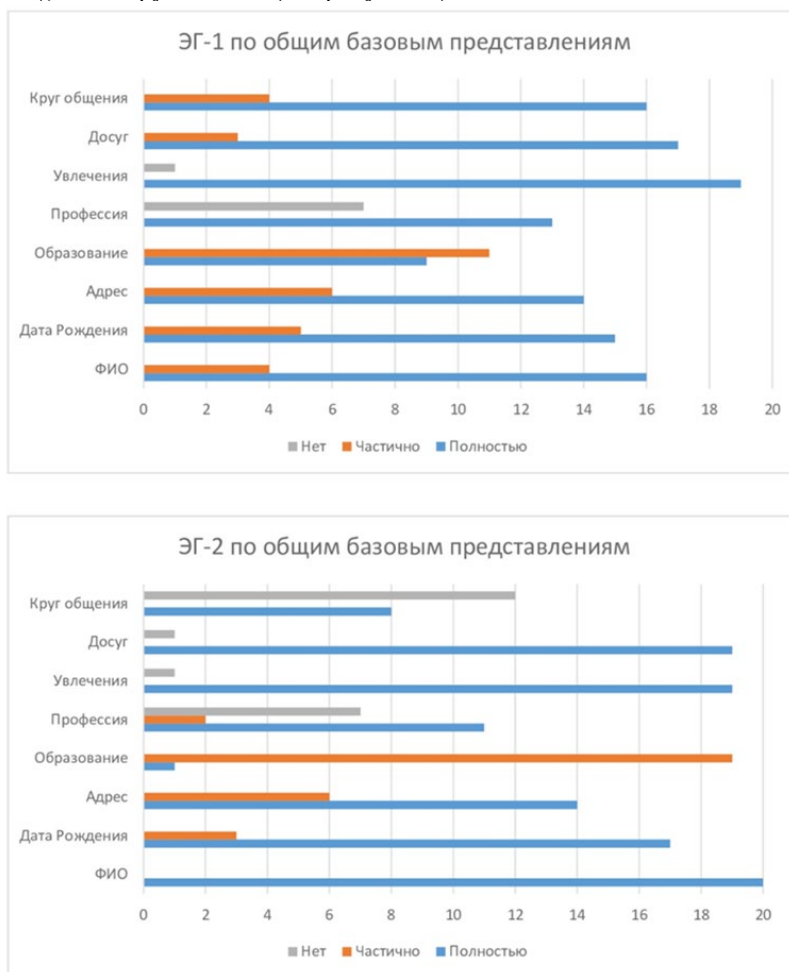


Рис. 1. Результаты «Авторская анкета-опросник» по базовым представлениям

Далее представлены результаты методики исследования самооценки Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации Прихожан (адаптированный вариант). Способ адаптации был взят из одноименной методики «Лесенка» В.В. Ткачевой («Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии») [9, с. 83].

В 80% (15 человек 37,5% ЭГ-1 и 17 человек 42,5% ЭГ-2) случаев у молодых людей был установлен очень высокий уровень притязаний, что указывает на нереалистичное и некритичное отношение молодых людей к своим возможностям.

Также у 72,5% (15 человек 37,5% ЭГ-1 и 14 человек 35% ЭГ-2) участников диагностирован очень высокий уровень самооценки, что свидетельствует о нечувствительности к своим ошибкам и удачам, к мнению окружающих людей.

Важно обратить внимание и на то, что у одной четверти участников уровень притязаний совпал с уровнем самооценки, что является показателем отсутствия стимулов для развития личности человека. У оставшихся 12,5% (3 человека 7,5% ЭГ-1 и 2 человека 5% ЭГ-2) молодых людей установлено слишком большое расхождение между уровнем притязаний и самооценкой, что указывает на присутствие внутрличностного конфликта (см. рисунок 2).

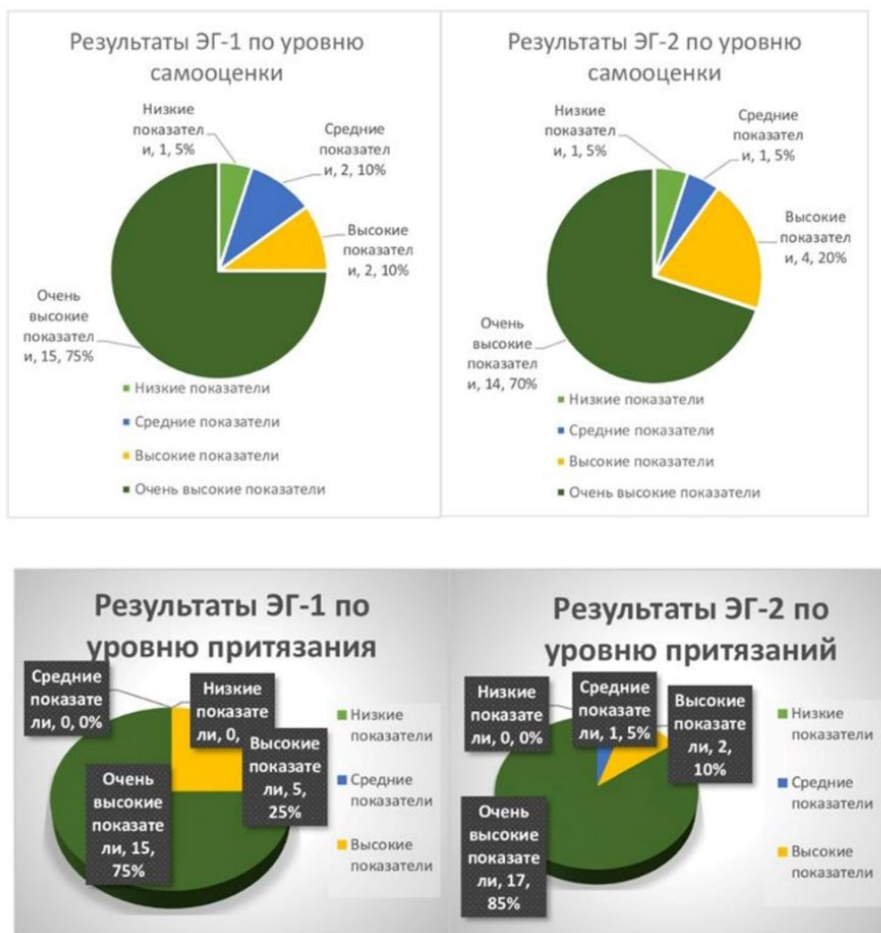


Рис. 2. Результаты «Методика исследования самооценки» Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн по уровню притязания и самооценки

Результаты вопросов «Теста смысложизненных ориентаций» Дмитрия Алексеевича Леонтьева были распределены по 5 шкалам: «Цели в жизни», «Интерес жизни», «Удовлетворенность самореализацией», «Я – хозяин жизни», «Управляемость жизни». В большинстве случаев молодые люди (35 человек, 87,5% (высокие 7 чел. и средние 11 чел. из ЭГ-1, высокие 6 и средние 11 из ЭГ-2) считают, что они способны объективно осмысливать свою собственную жизнь, считают ее достаточно интересной, целенаправленной, что в реальности подтвердить невозможно (см. рисунок 3.).

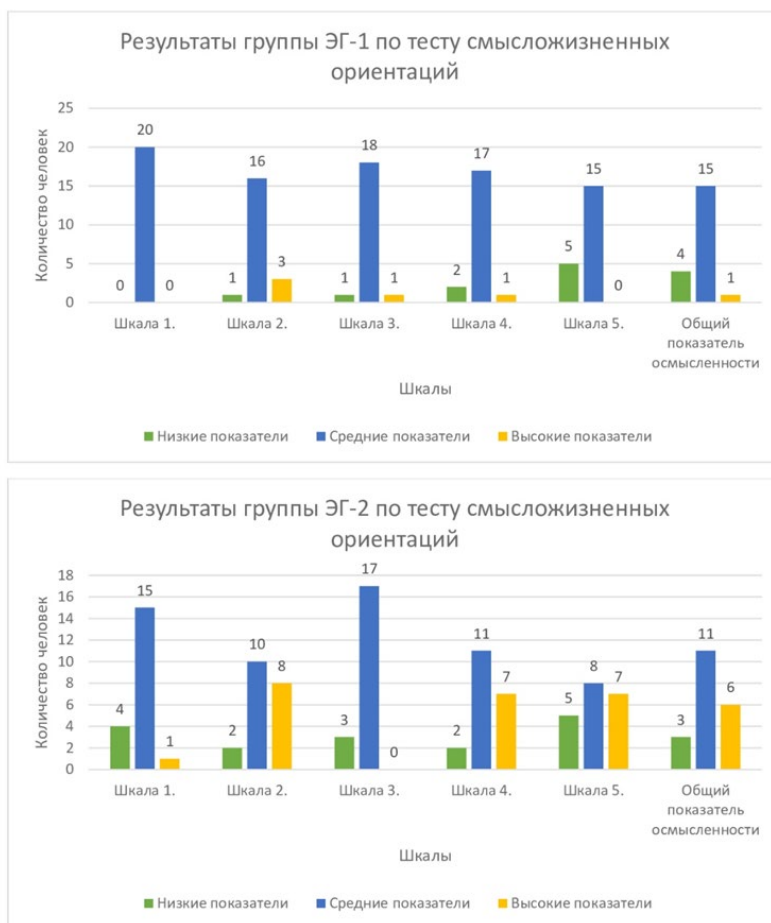


Рис. 3. Результаты «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева (адаптированный вариант)

Методика исследования самоотношения С.Р. Пантилеева позволила определить особенности молодых людей в самооценке себя как личности, определить представления участников о своей способности вызывать у других людей симпатию и уважение по отношению к себе. По шкале «Самоценности» молодые люди (16 человек (80%) из ЭГ-1 и 12 молодых человека, (60%) из ЭГ-2) высоко оценивают свой духовный потенциал, ценят свою индивидуальность. А по шкале «Зеркальное Я» молодые люди (11 человек (55%) из ЭГ-1 и 14 человек (70%) из ЭГ-2) с высокими показателями ощущают себя принятыми обществом, в котором находятся.

Тест «Осознанность жизненных целей» Е. Карапешта оценивался по следующим шкалам.

По шкале «Отношение к жизни» в группе ЭГ-2 наблюдалось больше низких показателей (9 человек (45%) в ЭГ-2, в группе ЭГ-1 1 участник (5%), что указывает на наличие разносторонних интересов в жизни, наличии цели, к которой они стремятся.

По второй шкале, «Структурированность свободного времени», только у 1 участника (5%) из группы ЭГ-2 были получены высокие показатели, которые оценивались как следование определенному плану, проведение свободного времени со смыслом. Остальные молодые люди продемонстрировали средние показатели (в ЭГ-1 – 10 человек (50%), в ЭГ-2 – 17 человек (85%), свидетельствующие о том, что они предпочитают проводить свободное время чаще в одиночестве, но за своим любимым делом (см. таблицу 2.).

Данные результаты обеих групп указывают на нарушения обратной пропорциональности у большей части участников в сравнении с гармонично развитой личностью (у 13 (65%) человек из группы ЭГ-1 и у 12 (60%) молодых людей из группы ЭГ-2).

Результаты исследования «Осознанности жизненных целей» Е. Карапешта

<i>Группы и шкала/уровень показателей</i>	<i>Низкий</i>	<i>Средний</i>	<i>Высокий</i>
<i>ЭГ-1. Шкала А</i>	1 чел.	13 чел.	6 чел.
<i>ЭГ-2. Шкала А</i>	9 чел.	6 чел.	5 чел.
<i>ЭГ-1. Шкала Б</i>	0 чел.	10 чел.	10 чел.
<i>ЭГ-2. Шкала Б</i>	3 чел.	16 чел.	1 чел.

Заключение.

Подводя итоги проведенному исследованию, можно отметить следующие особенности личности молодых людей.

1. Наблюдается своеобразие и недостаточность сформированности базовых представлений о человеке у молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями.

2. Продемонстрированный в высоких количественных оценках уровень притязаний указывает на некритичное отношение к себе, своим возможностям.

3. Отсутствуют стимулы к личностному развитию и внимание к мнению окружающих людей, а также присутствует неадекватная оценка своих успехов и неудач и внутриличностный конфликт.

4. Молодые люди рассматривают свою собственную жизнь, как достаточно интересную, считают, что в какой-то степени они способны даже ее контролировать, что вряд ли свидетельствует о способности молодых людей объективно оценить свою жизнь.

5. Молодые люди характеризуют свой внутренний, духовный мир высокими оценками, ощущают себя принятыми обществом, в котором они находятся, что также мало соответствует реальности.

Обобщая полученные результаты, важно признать, что чем глубже степень умственной отсталости и наличие комплексных нарушений, тем менее реалистичным оказывается выбор самооценки и уровня притязаний молодых людей, оценки собственного внутреннего духовного мира, осознанности жизненных целей, тем ярче выступает эмоционально-личностная незрелость, некритичность, инфантилизм и психическая неполноценность.

Возникает необходимость в разработке технологии, направленной на коррекцию и оптимизацию личностного развития молодых людей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями в условиях трудовой деятельности.

Список литературы

1. Груцкая С.А. Особенности базовых представлений молодых лиц с умственной отсталостью и комплексными нарушениями в условиях трудовой деятельности / С.А. Груцкая // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – №10/2. – С. 49–53. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.10-2.09. – EDN FMHOSN
2. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2021. – 202 с.
3. Дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития: от изучения к новаторским практикам воспитания и обучения: хрестоматия с 1900 по 1990 гг. / сост. Т.Н. Исаева, С.Б. Лазуренко, А.Р. Маллер [и др.]; под ред. Т.А. Соловьевой, С.Б. Лазуренко. – М.: ФГБНУ ИКП РАО, 2022. – 360 с.
4. Кожалиева Ч.Б. Образ Я в структуре личности умственно отсталых подростков: монография / Ч.Б. Кожалиева. – М., 2013. – 144 с. – EDN XWGL0D
5. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 368 с.
6. Лубовский В.И. Специальная психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2009. – 560 с. – EDN QXWVCF
7. Сафин В.Ф. Психология самоопределения и самооценки личности: монография / В.Ф. Сафин, И.Н. Нурлыгаянов. – Уфа: Вагант, 2008. – 188 с. – EDN QXVATF
8. Ткачёва В.В. Профориентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития: учебное пособие / В.В. Ткачёва, И.В. Евтушенко, М.В. Жигорева; под ред. В.В. Ткачёвой. – М.: Инфра-М, 2021. – 198 с.
9. Ткачёва В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник / В.В. Ткачёва. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Инфра-М, 2023. – 281 с. – www.dx.doi.org/10.12737/XXXXXX. ISBN 978–5–16–015123–6 (print) ISBN 978–5–16–111325–7 (online).

Диденко Диана Максимовна
студентка

Научный руководитель

Бобровникова Наталия Сергеевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО НАРУШЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности проявления, факторы возникновения и закрепления личностной тревожности в подростковом возрасте. Описывается специфика подросткового возраста. Автором раскрывается определение понятия «личностная тревожность» и механизмы ее возникновения в подростковом возрасте. Отмечается дезорганизирующее влияние личностной тревожности подростка на учебную деятельность, взаимоотношения со сверстниками.*

***Ключевые слова:** личностная тревожность, подростковый возраст, нарушение поведения, возрастные особенности.*

Высокий уровень психоэмоциональных нагрузок, особенности взаимодействия с окружающим коллективом сверстников и взрослыми, изменения, происходящие в организме подростка на физиологическом уровне, а также возрастные особенности данного возраста способствуют возникновению разного рода поведенческих нарушений, среди которых наиболее часто встречающимся является личностная тревожность [1, с. 79].

Согласно, Ч. Спилбергеру тревожность имеет врожденную физиологическую основу и выполняет сигнализирющую функцию, то есть активизирует внутренние механизмы человека, способствующие снижению уровня стресса. Однако при ярко выраженном длительном характере протекания тревожность переходит из временного защитного механизма к устойчивой черте личности [5, с. 34].

Таким образом, личностная тревожность – это черта личности, сохраняющаяся на протяжении длительного времени и проявляющаяся в склонности к повышенному уровню нервно-психического напряжения, переживая тревоги в различных ситуациях вне зависимости от наличия объекта переживания [3, с. 6].

А.И. Захаров подчеркивает, что тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику и начинает формироваться в младшем школьном возрасте, к 7–8 годам жизни ребенка, как устойчивое личностное образование, однако в наибольшей степени личностная тревожность проявляется в подростковом возрасте, что во многом обусловлено возрастными особенностями данного возраста [2, с. 57].

Так, согласно Д. Б. Эльконину чувство «взрослости», потребность в самоуважении, критическое отношение к окружающим и самооценка являются центральными новообразованиями подросткового возраста [7, с. 377]. В подростковом возрасте происходит становление субъективного «Я», которое во многом зависит от мнения окружающих людей. Стремление подростка, к взрослости, носящие противоречивый характер между потребностью быть независимым и необходимостью подчиняться указаниям взрослых, а также стремление соответствовать коллективу сверстников и в то же время проявлять индивидуального «Я» составляют основу внутриличностного конфликта подросткового возраста, который может являться одним из факторов возникновения личностной тревожности. Неустойчивость личности подростка также обуславливается происходящими в данном возрасте анатомо-физиологическими перестройками организма, изменениями гормонального фона, что проявляется в характерных для подростка частых сменах настроения, аффективных реакциях, повышенном уровне нервно-психического напряжения.

Помимо возрастных особенностей, влияющих на развитие личностной тревожности подростка, не малую роль оказывает семейное воспитание, а также школьная успешность и взаимоотношения со сверстниками.

Особое значение в формировании личностной тревожности придается детско-родительским отношениям. А. М. Прихожан отмечает, что воспитание по типу гиперпротекции, авторитарный тип взаимодействия взрослого с подростком приводит к формированию у него боязни отрицательной оценки, снижению уровня самооценки, уверенности в себе и своих силах, а также повышению уровня тревоги, которое может перерасти в тревожность как устойчивую черту личности ребенка. Еще одним фактором, влияющим на формирование личностной тревожности, являются завышенные ожидания и требования, предъявляемые взрослыми к личности подростка, которым он не может соответствовать. Расхождение между ожидаемым от подростка уровнем достижений и его реальными возможностями,

вызывает ситуацию хронической неуспешности и постоянное чувство беспокойства, перерастающие в личностную тревожность [4, с. 77].

Также А.М. Прихожан была проанализирована, связь эмоционального самочувствия родителей и наличия тревожности у подростков. По результатам исследования было выявлено, что почти 60% родителей тревожных детей характеризуют свое состояние как раздраженное, унылое. При взаимодействии с раздраженным взрослым ребенок испытывает чувство вины, причину которого не может понять, ведущее к устойчивой, безобъективной тревожности [4, с. 79].

Еще одним фактором, влияющим на развитие личностной тревожности, является взаимоотношение подростка со сверстниками. Принадлежность и принятие подростка коллективом сверстников во многом определяет его поведение, уровень самооценки и восприятие субъективного «Я». Изоляция, отвержение коллективом референтной группы сверстников содействует возникновению и сохранению у подростка чувства беспокойства, которое переходит в личностную тревожность.

Однако, влияние неблагоприятных факторов в общении со сверстниками не столько влияет на развитие личностной тревожности подростка, сколько сама тревожность определяет особенности данного общения. Личностная тревожность становится главным мотивом общения подростка со сверстниками, строящимся на сходных переживаниях с теми переживаниями, которые тревожный подросток испытывает во взаимоотношениях с родителями – это чувство беспокойства, незащищенности, зависимость [4, с. 91].

Школьная успешность также является фактором, опосредованно влияющим на поддержание и усиление личностной тревожности подростка. Тревожные подростки рассматривают школьную оценку как оценку своей личности и отношение педагога к себе, а не как результат проделанной работы [4, с. 85].

Таким образом, особенности взаимоотношений с семьей, изоляция, трудности в общении со сверстниками, критическое отношение к окружающим, конфликтность самооценки, являющаяся характерной для подросткового возраста, а также затруднения в принятии ситуаций неуспеха содействуют накоплению у подростка отрицательного эмоционального опыта. Накопленный отрицательный эмоциональный опыт порождает отрицательные прогнозы и определяет доминирующий эмоциональный фон, тем самым укрепляя и увеличивая личностную тревожность [3, с. 27].

Личностная тревожность как устойчивая черта личности подростка имеет свои особенности проявления. А.М. Прихожан отмечает, что наиболее часто встречающимися проявлениями личностной тревожности подростка являются: учащение сердцебиения, чрезмерное потоотделение, покраснение кожи, тремор конечностей, чувство неловкости, повышенная суетливость, которые возникают у тревожного подростка вне зависимости от наличия объекта переживания [4, с. 35].

Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, возникающие в результате ожидаемой опасности, мобилизует силы ребенка и направляет его внимание на решение конкретной проблемной ситуации, однако личностная тревожность носит дезорганизующий характер и рассматривается как показатель поведенческого нарушения. Личностная тревожность оказывает влияние на эффективность учебной и интеллектуальной деятельности подростка, чем выше уровень тревожности, тем больше ее дезорганизующее влияние на эти сферы деятельности. Также, согласно К. Хорни, тревожные подростки обычно имеют неустойчивую самооценку, зависят от мнения окружающих, из-за постоянного чувства беспокойства часто социально неактивны и испытывают трудности в социализации [6, с. 22].

Обобщая все выше сказанное, можно сделать вывод о том, что в подростковом возрасте тревожность закрепляется в качестве устойчивого личностного образования, носящего дезорганизующий характер и формирующегося под воздействием таких факторов, как: возрастные особенности, особенности взаимоотношений с родителями и сверстниками, школьная успешность. Для тревожного подростка характерно безобъективное чувство беспокойства и неловкости, неустойчивость самооценки, трудности социализации, а также учащенное сердцебиение, покраснение кожи и тремор конечностей.

Список литературы

1. Современные векторы исследования и решения психолого-педагогических проблем: монография / Ю.В. Бородастова, Ю.В. Варданын, Н.А. Вдовина [и др.]; под ред. Ю.В. Варданын. – Саранск: МГПУ им. М.Е. Евсевьева, 2021. – 152 с. – ISBN 978-5-8156-1350-8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/258974> (дата обращения: 25.03.2024).
2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
3. Нехорошкова А.Н. Нейрофизиология детской тревожности: монография / А.Н. Нехорошкова, А.В. Грибанов, И.С. Коженикова. – Архангельск: САФУ, 2015. – 108 с. – ISBN 978-5-261-01103-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/96595> (дата обращения: 27.03.2024). EDN VPEFNV
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009.
5. Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию / Ч. Спилбергер, В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева. – М.: Речь, 2004. – 80 с.
6. Хорни К. Тревожность: монография / К. Хорни. – М.: Просвещение, 2000. – 104 с.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд. – М.: Академия, 2007. – 331 с. EDN QXRAFD

Дубяга Ирина Алексеевна
 учитель-логопед
 МКДОУ «Д/С №34 «Радуга»
 г. Новомосковск, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПРИЕМОВ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация: в статье описывается прием использования зрительных звуковых моделей Т.А. Ткаченко и кругов Эйлера в коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной организации.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с ОВЗ, наглядное моделирование, зрительные звуковые модели, круги Эйлера.

Теория и практика логопедической работы показывают, что важным условием успешного речевого развития ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) является сформированность навыка звукового анализа и синтеза. Формирование навыка звукового анализа и синтеза – один из этапов коррекционно-развивающей деятельности. Он вызывает наибольшие трудности в процессе обучения, в связи с нарушением у детей фонематического восприятия, то есть способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы). По данным Н.А. Хохловой, основная трудность, которую дети испытывают в расчленении слова на составные элементы, заключается в неумении услышать гласные звуки, а также отделить гласные от согласных в слове. Именно сформированное фонематическое восприятие создает в дальнейшем благоприятные условия для развития таких операций, как отделение одного звука от другого, установление последовательности звуков в слове, определение позиции звука.






Нарушение фонематических процессов у дошкольников, особенно с нарушениями речи, препятствует качественному формированию навыков звукового анализа и синтеза и неизбежно влечёт за собой трудности в овладении чтением и письмом при школьном обучении.

Т.А. Ткаченко утверждает, что сохранение к началу школьного обучения даже незначительных дефектов произношения, аграмматизмов, нарушений в слоговой структуре слов, трудностей в звуковом анализе и синтезе может привести к стойким, специфическим дефектам письма и чтения.

Овладение фонематическим анализом предусматривает умение определения последовательности, порядкового места и количества звуков в слове. Основная задача логопеда – ввести ребенка в звуковую систему языка, научить устанавливать отношения между звуками, составляющими слово.

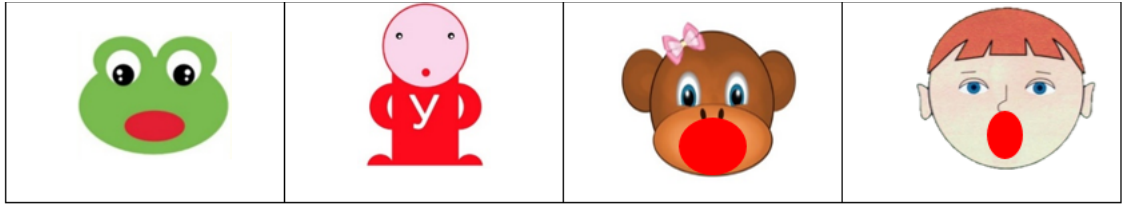
Для решения поставленных задач учителю-логопеду дошкольной образовательной организации необходимо использовать в работе универсальные методы и приёмы, отвечающие современным требованиям коррекционно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ. Одним из эффективных средств развития фонематических представлений детей дошкольного возраста для меня стало наглядное моделирование, которое позволяет организовывать образовательный процесс с использованием различных моделей и символов.

При знакомстве со звуками я использую методику Т.А. Ткаченко, которая привлекла меня тем, что внешний вид зрительных символов звуков соотносится непосредственно с самим звуком, дети легко запоминают их, так как они представляют собой картинку, несущую информацию об изучаемом звуке. Например, гласные звуки обозначены символами, схожими по их артикуляции: звук [а] – большой круг, звук [о] – овал и т. д.

				
Звук А	Звук О	Звук У	Звук И	Звук Ы

С целью поддержания интереса к выполнению заданий, недопущения снижения концентрации внимания на занятиях, форма обличения гласных звуков может видоизменяться.

Технологии психолого-педагогического воздействия в работе с лицами с нарушениями в развитии различной этиологии



Согласные звуки имеют разное изображение, каждое из них несет в себе смысловое значение: ветер – звук В, корова – звук М, самолет – звук Л и т. д.



Использование зрительных звуковых символов на логопедических занятиях по подготовке к обучению грамоте облегчает детям с ОВЗ процесс запоминания звуков, ведь известно, что в связи с преобладанием наглядно-образного мышления использование наглядности имеет огромное значение для детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Цветовые обозначения звуковых символов соответствуют общепринятым: гласные звуки – красного цвета, согласные твердые – синего, согласные мягкие – зеленого цвета.



Это позволяет сделать более плавный переход к использованию звуковых моделей, которые применяются при обучении в школе.

Зрительные символы звуков я использую на этапе ознакомления с гласными и согласными звуками на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях по подготовке к обучению грамоте.

Далее эта работа продолжается при дифференциации гласных и согласных звуков. На этом этапе работы я применяю собственную разработку с пособием «Круги Эйлера» и зрительными звуковыми символами (рис. 1).

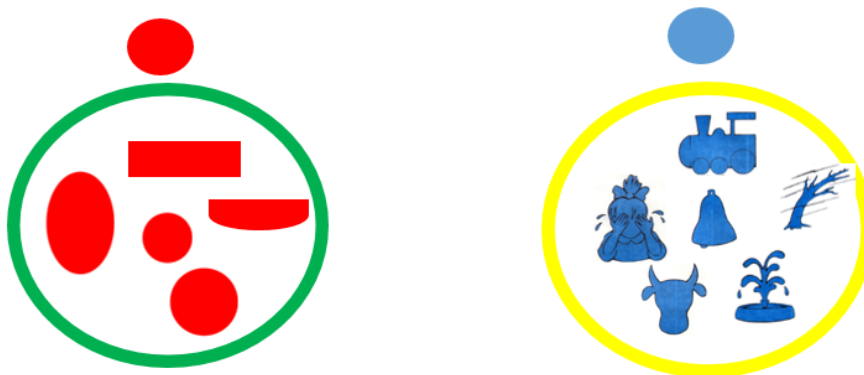


Рис. 1

Данный прием показал, что совмещение двух пособий эффективно сказалось на результативности работы на этапе дифференциации звуков. При организации коррекционно-развивающей деятельности я использую как демонстрационный (настенный, напольный) материал, так и раздаточный индивидуальный (настольный) уменьшенного размера для удобства работы за столами. Использование данного приема, помимо прямого назначения, повышает речемыслительную деятельность детей. Особенно эффективно использование звуковых зрительных символов в работе с детьми с нарушениями слуха, в ситуации, когда ребенок испытывает трудности в определении звука на слух и здесь, как нельзя кстати, приходит на помощь карточка с изображением зрительного символа изучаемого звука.

Применение звуковых символов с использованием элементов биоэнергопластики, когда зрительный символ звука подкрепляется соответствующим движением рук, пальцев, тела, еще больше повышает результативность запоминания изучаемых звуков (рис. 2).

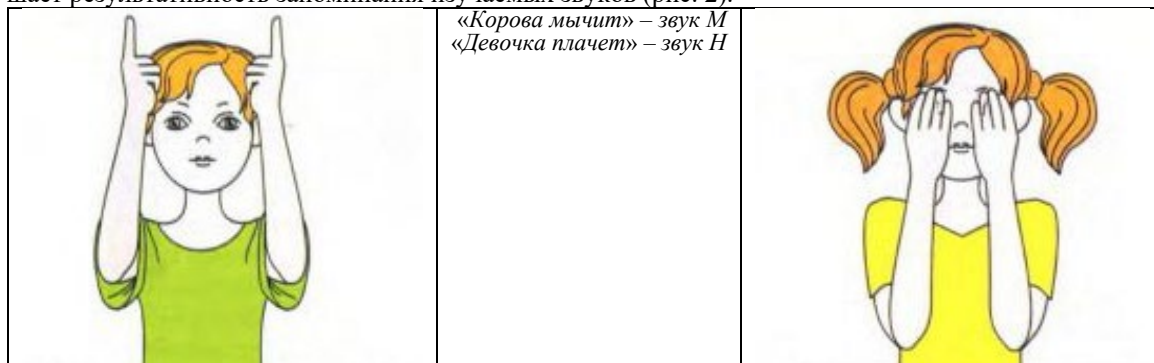


Рис. 2

Работа с карточками с изображением движений используется мной в разных вариантах:

- логопед называет звуки, дети поднимают соответствующую карточку;
- логопед показывает детям карточку, дети произносят звук, подкрепляя соответствующими действиями и т. д.

Данный вид работы осуществляется в основном в динамике, на ковре, т.е. происходит частая смена деятельности и это привносит в коррекционно-развивающую деятельность элемент здоровьесбережения, что немаловажно для детей с ОВЗ.

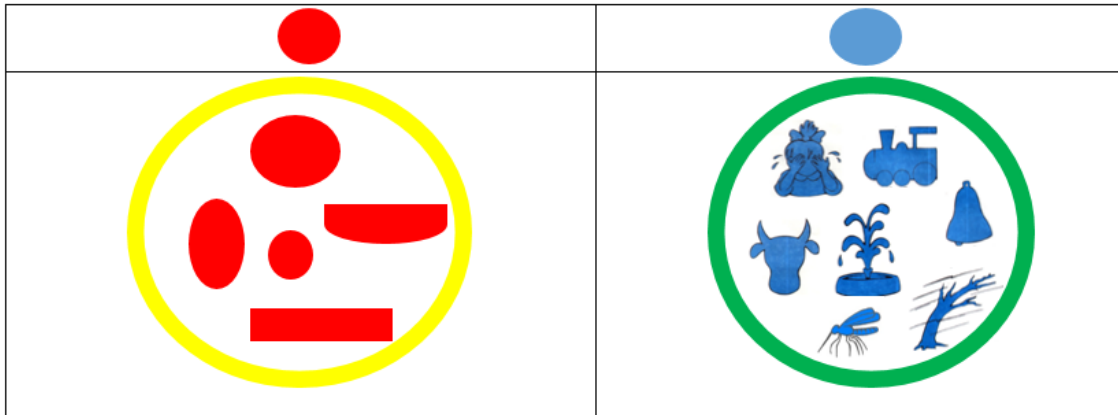
Приведу примеры некоторых игровых упражнений серии «Найди домик».

1. Упражнение «Найди домик» – 1.

Цель: дифференциация гласных и согласных звуков.

Инструкция: Злая колдунья перемешала звуки и теперь они не знают, как попасть в свои домики. Давай поможем им: в желтом домике будут жить все гласные звуки, а зеленом – все согласные. Подсказки (модели гласных и согласных звуков – кружочки красного и синего цветов) помогут тебе справиться с заданием.

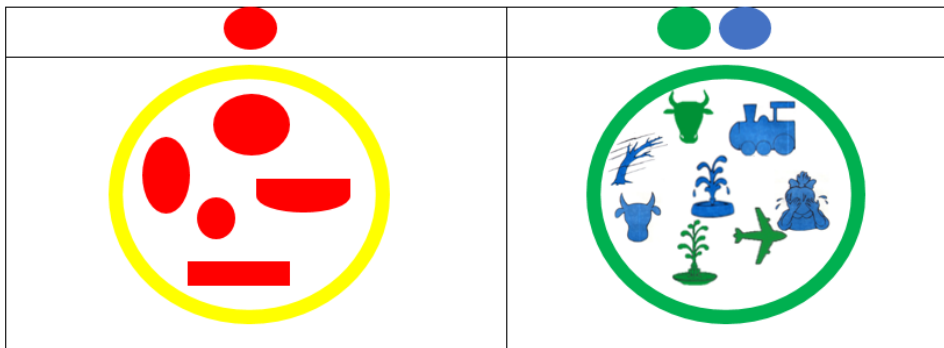
Примечание: Подсказки предлагаются детям на начальном этапе.



2. Упражнение «Найди домик» – 2.

Цель: дифференциация гласных и согласных (твердых и мягких) звуков.

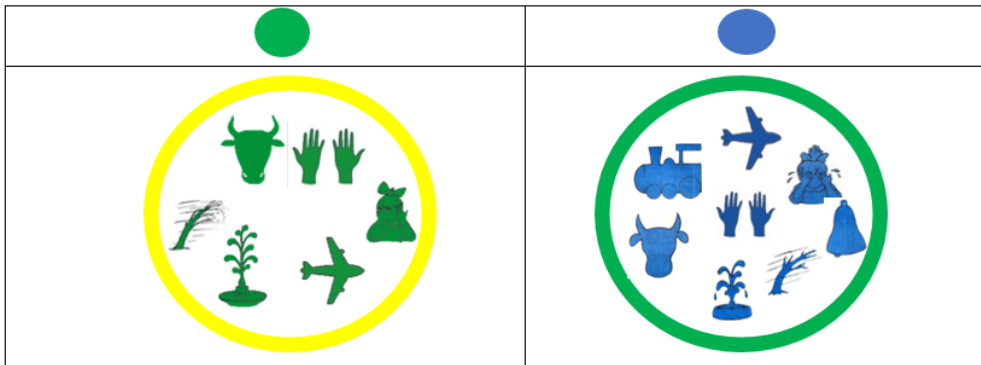
Инструкция: Злая колдунья перемешала звуки и теперь они не знают, как попасть в свои домики. Давай поможем им: в желтом домике будут жить все гласные звуки, а зеленом – все согласные. Подсказки (модели гласных звуков – кружочки красного цвета, согласных – кружочки синего и зеленого цветов) помогут тебе справиться с заданием.



3. Упражнение «Найди домик» – 3.

Цель: дифференциация согласных звуков по твердости – мягкости.

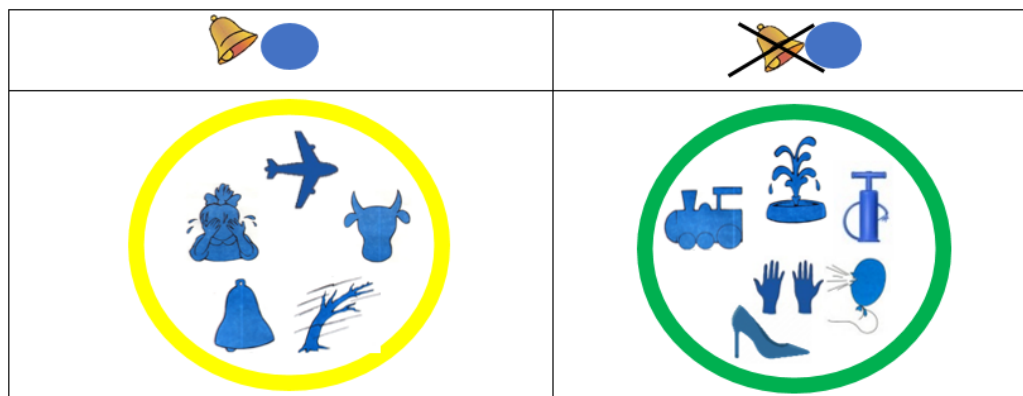
Инструкция та же (см. выше).



4. Упражнение «Найди домик» – 4.

Цель: дифференциация твердых согласных звуков по звонкости – глухости.

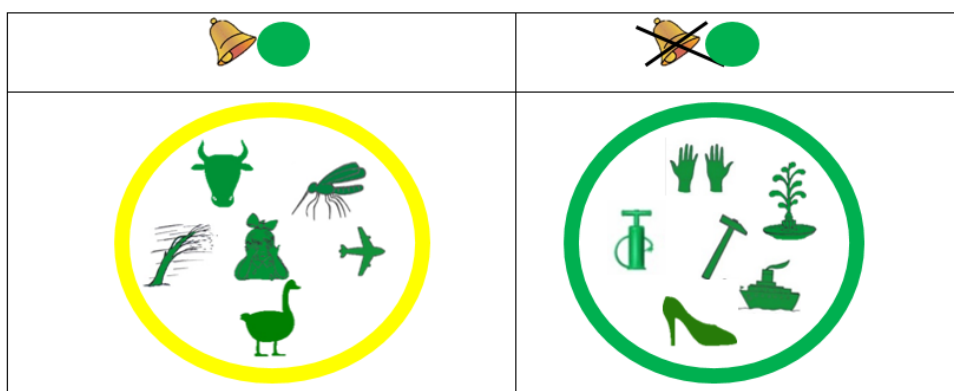
Инструкция та же (см. выше).



5. Упражнение «Найди домик» – 5.

Цель: дифференциация мягких согласных звуков по звонкости – глухости.

Ход: тот же (см. выше).



Таким образом, действия с моделями и символами развивают у дошкольников интерес к словам, звукам речи, общению, активизируют речемыслительную деятельность ребенка. Анализируя новый материал, у детей формируются такие качества, как самостоятельность, усидчивость, зрительное восприятие плана своих действий. У них повышается чувство заинтересованности и ответственности, появляется удовлетворенность результатами своей деятельности, совершенствуются психические процессы: память, внимание, мышление, что положительно сказывается на результативности коррекционной работы в целом.

Список литературы

1. Столяр А.А. Давайте, поиграем / А.А. Столяр [и др.]. – М.: Просвещение, 1991.
2. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно: система коррекции общего недоразвития речи у детей 5-ти лет / Т.А. Ткаченко. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – С. 37–39.
3. Ткаченко Т.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4–5 лет / Т.А. Ткаченко.
4. Ткаченко Т.А. Специальные символы в подготовке детей 4-х лет к обучению грамоте / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2000.
5. Фидлер М. Математика уже в детском саду / М. Фидлер. – М.: Просвещение, 1987.

Duk Arina Evgenievna
student

Scientific adviser

Zimovets Natalia Viktorovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor

Belgorod State National Research University

Belgorod

THE INFLUENCE OF PARENTS' SPEECH DISORDERS ON THE SPEECH FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: speech is one of the most important aspects of a child's development, and its formation begins in childhood. Parents play a key role in this process, as they are the main role models and first teachers for their children. However, if parents themselves have difficulty with speech or have impairments in its use, this can have a negative impact on the development of language in preschool children.

Keywords: parents, speech development, strategies and methods.

Дук Арина Евгеньевна
судентка

Зимовец Наталья Викторовна

канд. филол. наук, доцент, доцент

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»
г. Белгород, Белгородская область

ВЛИЯНИЕ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: речь – один из важнейших аспектов развития ребенка, и ее формирование начинается в детстве. Ключевую роль в этом процессе играют родители, поскольку они являются главными образцами для подражания и первыми учителями для своих детей. Однако, если сами родители испытывают трудности с речью или имеют нарушения в ее использовании, это может негативно сказаться на развитии речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: родители, развитие речи, стратегии, методы.

Research shows that children often copy their parents' behaviors and expressions. If a parent doesn't speak correctly or uses incorrect sentence constructions, then there is a good chance that their child will repeat these mistakes. This can lead to disorders in the pronunciation of sounds, the formation of incorrect grammatical structure of sentences and vocabulary. As a result, children may have difficulties in communicating with peers and obstacles in mastering the school curriculum.

In this article, we will look at the main speech disorders that can occur in children as a result of an incorrect sample provided by parents. We will also discuss the importance of proper communication and ways to help children overcome these difficulties. Understanding the impact of parents' speech disorders on language development in preschool children will allow us to work more effectively with this problem and create a favorable environment for the formation of high-quality speech in children.

The Role of Parents in the Development of Speech in Preschool Children: Factors Influencing the Formation of Speech.

Parents play an important role in the development of language in preschool children. One of the factors influencing the formation of speech in children is the speech disorders of parents. Studies show that children raised in families with speech disorders often have a smaller vocabulary, have difficulty pronouncing words, and have problems with expression.

Parents with speech disorders usually have weaknesses in the articulation of sounds, incorrect stress in words, and insufficient development of grammatical structures. Children who adopt this incorrect pronunciation may memorize the wrong forms of words and use them in their speech.

In addition, poor communication with parents caused by their speech disorders can affect children's comprehension and language development. They may have difficulty understanding and communicating their thoughts and feelings due to their parents' lack of understanding.

However, the impact of parents' speech disorders on the formation of speech in preschool children can be mitigated by proper speech handling and the context of communication

Possible Consequences of Speech Disorders in Parents for the Development of Speech in Preschool Children.

The impact of speech disorders in parents on the formation of speech in preschool children can have serious consequences. Parents are the main role models for their children, which means that their speech competence has a significant impact on the development of speech in children. If parents have speech disorders, such as articulation defects, intonation disorders or vocabulary poverty, this can affect their children's language development and communication skills.

Children at this age actively listen to and imitate adults, so they may adopt their parents' wrong sounds, intonations, or non-verbal habits. These bad habits can become common for a child and affect their ability to pronounce sounds and words clearly and clearly. In addition, parents with speech disorders may have poor communication skills, which can make it difficult for a child to develop language and communicate effectively.

The consequences of speech disorders in parents for the development of speech in preschool children can be diverse.

Strategies and Methods of Helping Parents with Speech Disorders in Speech Development in Preschool Children.

One of the important aspects of the influence of parents' speech disorders on the formation of speech in preschool children is the help and support of specialists. There are a number of strategies and methods that can be used to help parents with speech disorders develop language in preschool children.

First of all, it is important to consult specialists: a speech therapist, a psychologist or an early development specialist. These professionals will be able to assess the state of speech development of parents and children, as well as develop an individual care plan, taking into account the specific needs of each family.

The next strategy is to teach parents specific methods and principles of interaction with the child. Specialists will help parents develop communication skills, use specific techniques, such as play therapy or speech modeling. This will allow parents to better understand the child's needs and interact with them effectively.

In addition, it is important to provide parents with access to information and educational materials about the role of speech in child development and how to stimulate it.

The Importance of Early Diagnosis and Correction of Speech Disorders in Parents for the Successful Formation of Speech in Preschool Children.

Early diagnosis and correction of speech disorders in parents plays an important role in the successful formation of speech in preschool children. Studies show that children whose parents have speech problems often inherit these disorders and become susceptible to speech problems themselves. Therefore, early diagnosis and correction of speech disorders in parents is a necessary step to prevent the transmission of these problems from generation to generation.

Timely diagnosis and correction of speech disorders in parents can prevent possible problems with the formation of speech in children. Parents, being aware of their problems, can take the necessary measures to correct their speech deficiencies, which has a positive effect on the development of speech in children.

However, in order to successfully correct speech disorders in parents, it is necessary to seek help from specialists, such as speech therapists or speech therapists. These experts can make a diagnosis, develop an individualized correction program, and teach parents specific techniques to help them improve their speech.

Список литературы

1. Баладина Л.Л. Детско-родительские взаимодействия и самооценка мальчиков и девочек дошкольного возраста в семьях с одним ребенком / Л.Л. Баладина // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – №11–5. – С. 1121–1125. EDN PKWQGF
2. Воронова А.П. Диагностика и профилактика нарушений письма у детей с речевой патологией / А.П. Воронова. – СПб.: Образование, 1994. – 87 с.
3. Коробкова В.В. Структура и содержание воспитательного потенциала семьи / В.В. Коробкова // *Педагогическое образование и наука*. – 2010. – №9. – С. 87–92. EDN OJNEAJ
4. Лошинская Е.А. Влияние психологических факторов современной социальной среды на развитие речи у детей / Е.А. Лошинская // *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. – 2012. – №1. – С. 87–90. EDN RVKSWV
5. Чернов Д.Н. К проблеме социокультурной обусловленности речевого развития / Д.Н. Чернов // *Системная психология и социология*. – 2012. – №5. – С. 77–84. EDN PABYUJ

Жукова Наталья Александровна
студентка

Научный руководитель

Степанова Наталия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОДХОД К СЕНСОРНОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: в статье раскрыта связь процессов обработки сенсорной информации с поведением и обучением ребенка, а также факторы, непосредственно задерживающие сенсорное развитие младших школьников с частичной потерей слуха. На основе результатов, полученных в ходе диагностики, определен коррекционный подход к сенсорному развитию.

Ключевые слова: сенсорное развитие, нарушение слуха, младшие школьники, диагностика, коррекция.

Дети с частичной потерей слуха, не слыша окружающих звуков, плохо ориентируются в пространстве, не фиксируют внимание на отличительных свойствах предметов, позже начинают с ними взаимодействовать. Данные проблемы непосредственно задерживают сенсорное развитие ребенка, приводя к трудностям самостоятельного выделения свойств и отношений предметов, обработки внутренней и внешней информации. Это сказывается как на развитии мыслительных процессов, так и на обучении, освоение бытовых навыков.

Основываясь на многочисленных исследованиях (А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард, А.А. Катаева, А.И. Дьячкова, Е.Г. Речитская, В.И. Флери), можно сделать вывод о том, что, оказавшись в ситуации полного или частичного исключения одного из анализаторов, развитию сохранных анализаторов следует уделять особенное внимание. Для того, чтобы компенсация наступила, необходимо специальное изучение сенсорной деятельности детей с нарушениями слуха, на основе которого будет строиться специальное обучение детей данной категории.

Основным анализатором в сенсорной организации ребенка с частичной потерей слуха становится зрительное восприятие, выполняющее компенсаторные функции вследствие выключения слухового анализатора – одного из наиболее важных источников получения информации об окружающей среде. Данный вид восприятия у детей с нарушенным слухом имеет аналитический тип, при котором особое внимание детей обращено к деталям тех или иных объектов [1].

Опираясь на исследования Н.В. Яшковой, можно выделить следующие проблемы зрительного восприятия у младших школьников с нарушением слуха: трудности в восприятии и понимании перспективных изображений; формировании и различении визуальных образов; дифференциации существенного от второстепенного в зрительных образах.

Согласно исследованиям И.М. Соловьева, формирование осязания как самостоятельного познавательного процесса совершается у детей с частичной потерей слуха медленнее, чем у слышащих сверстников. Распознавание малознакомых объектов наощупь вызывает значительные трудности у младших школьников с нарушениями слуха. Распознавание предметов наощупь происходит только при зрительном сопровождении [2].

Целью данного исследования является выявление особенностей сенсорного развития и преодоление сенсорных нарушений у младших школьников с нарушением слуха.

Исследование проводилось на базе Государственного образовательного учреждения Тульской области «Тульский областной центр образования», отделение адаптированного общего образования для обучающихся с нарушением слуха №3. В нем приняли участие десять детей младшего школьного возраста с нарушением слуха в возрасте 8 лет.

В соответствии с выбранными показателями (трудности в восприятии и понимании перспективных изображений, пространственно-временных отношений между предметами; формировании и различении визуальных образов; дифференциации существенного от второстепенного в зрительных образах, осязательное восприятие) нами составлена и апробирована диагностическая программа, направленная на изучение особенностей сенсорного развития младших школьников с нарушением слуха.

По результатам констатирующего этапа низкий уровень развития восприятия визуальных образов выявлен у 30% детей, принявших участие в исследовании, средний уровень – у 50%. Обобщенность

восприятия геометрических форм у 50% детей находится на низком уровне, а у 50% школьников – на среднем уровне развития. Дифференциация существенного от второстепенного в зрительных образах у 20% находится на низком уровне, на среднем – у 30%. Низкий уровень развития осязательного восприятия имеют 40% школьников, а средний – 60% детей. Высокого уровня отмеченных параметров в данной группе школьников с нарушениями слуха не выявлено. Следовательно, данная группа детей нуждается в проведении коррекционной работы по развитию данных показателей сенсорного восприятия.

На основании данных, полученных в ходе диагностического обследования, нами разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на преодоление сенсорных нарушений посредством метода сенсорной интеграции у младших школьников с нарушением слуха.

Программа разработана на основе изучения специальной литературы и анализа коррекционно-развивающих программ, направленных на преодоление сенсорных нарушений у младших школьников с нарушением слуха [3–5].

Цель коррекционной работы направлена на преодоление сенсорных нарушений у младших школьников с нарушением слуха.

Задачи коррекционной работы:

- 1) Развитие восприятия, формирования и различения визуальных образов;
- 2) развитие восприятия геометрических форм;
- 3) развитие умения дифференцировать существенное от второстепенного в зрительных образах;
- 4) развитие осязательного восприятия.

Структура программы: форма проведения – групповая, периодичность – 1 раза в неделю, продолжительность одного занятия – 40 минут, всего занятий – 12 занятий, всего часов – 8 часов.

В структуру каждого занятия включены 3 основные части: первая часть занятия (вводная) предполагает психологический настрой детей на групповое взаимодействие. Вторая часть занятия (основная) направлена на реализацию поставленных задач через различные формы работы, лежащие в основе сенсорной интеграции. Третья часть занятия (заключительная) направлена на снятие психомышечного напряжения, подведение итогов.

Планируемые результаты освоения программы.

1. Создание специальной среды сенсорно-интеграционной коррекции;
2. Положительная динамика в сенсорном развитии ребенка;
3. Обогащение сенсорного опыта ребенка.

По окончании реализации программы необходимо проведение контрольной диагностики с целью отслеживания результативности проведенной работы.

По результатам контрольного этапа эксперимента средний уровень развития восприятия визуальных образов выявлен у 60% детей, принявших участие в исследовании, высокий уровень – у 40%, низкий уровень развития не выявлен. Средний уровень развития обобщенности восприятия геометрических форм выявлен у 20% детей, высокий – у 80%, низкий уровень не выявлен. Средний уровень развития дифференциации существенного от второстепенного в зрительных образах выявлен у 20% детей, высокий уровень у 80% школьников, низкий уровень не выявлен. Средний уровень развития осязательного восприятия выявлен у 70% детей, высокий – у 30%, низкий уровень не выявлен.

Таким образом, основываясь на результатах, полученных в ходе проведения контрольной диагностики, разработанная коррекционно-развивающая программа является результативной.

Список литературы

1. Булдакова А.Ю. Особенности сенсорного развития детей младшего возраста с нарушением слуха / А.Ю. Булдакова, Н.А. Абрамова // Современное образование: традиции и инновации. – 2020. – №3. – С. 157–159. – EDN KKSJXQ
2. Бубарева В.Е. Проблема психологического сопровождения глухих детей в психологической науке и практике / В.Е. Бубарева // Психология и педагогика: методика и проблема практического применения. – 2018. – №55. – С. 76–81.
3. Мухина В.С. Восприятие как высшая психическая функция / В.С. Мухина // Развитие личности. – 2019. – №1. – С. 8–16.
4. Банди А. Сенсорная интеграция. Теория и практика / А. Банди, Э. Мюррей, Ш. Лэйн. – М.: Теревинф, 2018. – 768 с.
5. Громова И. Нестандартные дидактические игры по сенсорному развитию детей и мелкой моторике рук / И. Громова // Дошкольное воспитание. – 2018. – №8. – С. 76–80.

Журавлева Александра Олеговна
студентка

Кацера Анжелика Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННОГО КОНТЕНТА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: статья посвящена анализу феномена электронного контента для лиц с ограниченными возможностями здоровья, в частности с интеллектуальными нарушениями. В работе описаны общие требования к разработке цифрового контента, проанализированы стратегии по электронному обучению детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, а также разработаны заявленные рекомендации.

Ключевые слова: электронный контент, цифровые образовательные ресурсы, интеллектуальные нарушения.

В современную цифровую эпоху электронный контент представляет особую значимость, поскольку используется во многих отраслях, в том числе в образовательной деятельности, распространяется по разным каналам и в различных форматах.

Цифровой образовательный контент – это материалы и средства обучения и воспитания, представленные в цифровом виде, а также средства, способствующие определению уровня знаний, умений, навыков, оценки компетенций и достижений обучающихся, разрабатываемые и (или) предоставляемые поставщиками контента и образовательных сервисов для организации деятельности цифровой образовательной среды [4, с. 3].

Цифровые образовательные ресурсы, сокращённо называемые ЦОР, представляют собой цифровые инструменты, помогающие обучающимся и учителям в процессе обучения. Доступ к большинству цифровых ресурсов осуществляется через подключение к Интернету [2].

Цифровые ресурсы открывают широкий доступ к знаниям для пользователей с ОВЗ, в том числе – лицами с интеллектуальными нарушениями [1].

Проблема развития лиц с интеллектуальными нарушениями (ИН) в условиях современного общества, его цифровизации, одна из наиболее актуальных. Школьники с ИН характеризуются рядом специфических характеристик внимания: малая устойчивость, низкий объём, замедленная переключаемость, трудности при распределении, доминирование непроизвольного внимания, слабость его целенаправленности, трудность при распределении [5].

В связи с вышесказанным обучающиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают трудности в развитии способности быть внимательным к инструкциям, в сосредоточении при выполнении задания, они не могут достаточно долго осмысливать информацию, необходимую им для эффективного участия в учебной деятельности. Такие дети демонстрируют нежелание участвовать в деятельности, требующей постоянной умственной энергии или пристального внимания к деталям, и совершают ошибки в своей работе по неосторожности.

Педагог, работающий в сфере инклюзивного образования, должен соблюдать ряд общих требования к разработке электронного контента, его содержательной и визуальной составляющей для лиц с интеллектуальными нарушениями [3]. Приводим некоторые из них:

- систематизация учебного материала, его схематизация;
- наличие глоссария;
- сопровождение наглядностью;
- разделение на небольшие логические блоки;
- увеличение доли конкретного материала и соблюдение принципа «от простого к сложному»;
- выделение незнакомых и непонятных слов и фрагментов, объяснение их, внесение в словарь;
- адаптация текста (отказ от длинных фраз и сложных предложений);
- соблюдение требований к предъявляемым учебным текстам;
- дозирование применения словесных и наглядных компонентов в лекциях/практических заданиях и др.
- форма и метод подачи материала определяются в зависимости от решаемых учебных и педагогических задач.

Нами были проанализированы возможные стратегии по электронному обучению для обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

- упрощённые формулировки;
- моделирование заданий с чёткими понятными вопросами и инструкциями;
- для обучающихся 1-го класса исключение заданий, требующих обращения к дополнительным источникам информации;
- в случае предъявления задания трудного с технической точки зрения, должна быть предусмотрена возможность обращения к помощи взрослых;
- уменьшение объёма заданий;
- чередование различных видов деятельности;
- вариативность формы ответа;
- использование эмоционального яркого материала;
- наличие системы помощи («Помогалки»). Система помощи может включать в себя уточняющие, «наводящие» вопросы, загадки, дополнительную наглядную опору (иллюстративный материал, схемы, таблицы), задания коррекционной направленности;
- для обучающихся 1–2 классов материалы должны быть озвучены диктором.

Таким образом, можно сформулировать ряд рекомендаций для педагогов к разработке электронного контента и его содержательной характеристике для обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

- помимо материала из учебных пособий (которые являются центральными), необходимо добавить дополнительную ссылку на наглядные материалы для облегчения понимания с их помощью, такие как ррт, изображение в картинках, реальные примеры, действия и т. д.;
- добавление забавных элементов, анимированных историй и т. д. поможет удержать внимание и пояснить суть рассматриваемой концепции. Интерактивные игры также окажут положительное влияние;
- добавляйте к урокам простое пошаговое руководство, повторные инструкции с оказанием помощи;
- давайте больше времени на принятие и понимание предлагаемой инструкции детьми;
- не нагружайте чрезмерным визуальным контентом восприятие детей, предъявляйте материал «порциями»;
- включайте в план занятий интересные факты, которых нет в учебнике, добавляйте визуальные эффекты; интересы детей, их жизненные примеры;
- разрабатывайте план урока так, чтобы была предусмотрена смена деятельности через определённые промежутки времени;
- используйте соответствующий цветовой контраст для предъявляемых материалов, соответствующие шрифт и размещение материала на экране;
- адаптируйте диапазон, последовательность, графику и разнообразие предъявляемых онлайн-материалов.

Список литературы

1. Абалуев Р.Н. Интернет-технологии в образовании: учебно-методическое пособие / Р.Н. Абалуев, Н.Г. Астафьева, Н.И. Баскакова. – Тамбов: ТГТУ, 2002. – 114 с.
2. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ / И.А. Карлов, Н.М. Киясов, В.О. Ковалев [и др.]. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с.
3. Вильшанская А.Д. Контроль качества обучения в условиях инклюзии / А.Д. Вильшанская, О.В. Егупова; под общ. ред. Н.В. Бабиной. – М.: ИКП РАО, 2020. – 84 с. – EDN ASGXKK
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 декабря 2020 г. №2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012090002> (дата обращения: 09.04.2024).
5. Щербакова А.М. Дискуссионные вопросы развития личности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью / А.М. Щербакова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2010. – №2. – С. 63–71. – EDN MNLNHD

Иванов Дмитрий Викторович

канд. психол. наук, доцент

Тюрина Антонина Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
г. Самара, Самарская область

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности психического развития детей с нарушением слуха. Определены группы факторов, приводящих к потере слуха. Материал дает характеристику психического развития глухих, позднооглохших, слабослышащих детей. Рассмотрены уровень и качество речевой способности при нарушениях слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, глухота, глухие дети, позднооглохшие дети, слабослышащие дети, речь, остаточный слух.

Сурдопсихология активно развивается с тридцатых годов двадцатого столетия благодаря заслугам выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского, который впервые выделил в структуре психического развития ребенка две ветви развития: нормальное и отклоняющееся от нормального [6]. Нарушение слуха, согласно концепции Л.С. Выготского, является первичным дефектом, закономерным следствием которого является развитие вторичного дефекта, а именно отставание в психическом развитии [7]. Сурдопсихология на протяжении нескольких десятилетий двадцатого столетия наращивала темпы изучения детей с нарушением функции органа слуха, выделив несколько групп таких детей: глухие, позднооглохшие, слабослышащие (частичная потеря слуха) [3].

Вслед за Л.С. Выготским к изучению особенностей психического развития детей с нарушением слуха подключились другие исследователи, а именно: Р.М. Боскис, Л.В. Занков, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, Н.Г. Морозова, М.М. Нудельман, Т.В. Розанова, И.М. Соловьев, Л.И. Тигранова, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшкова и др. Вторая половина двадцатого столетия знаменательна тем, что помимо особенностей психического развития детей с нарушением слуха были выделены проблемы обучения таких детей. Как правило, эти проблемы обнаруживали себя в момент поступления ребенка в школу. Учеными было отмечено, что наиболее сложным дефектом является полная потеря слуха.

Проблема психического развития детей с нарушением слуха по-прежнему актуальна. Огромный вклад в развитие сурдопедагогической практики в конце двадцатого столетия внесли представители как психологической, педагогической, так и медицинской наук. Можно отметить труды Д.И. Тарасова [38], А.Н. Наседкина, В.П. Лебедева, О.П. Токарева [20] и др. Благодаря их работам известно о существовании трех групп факторов, влияющих на потерю слуха. Среди них: фактор наследственности; особенности течения беременности (например, интоксикация организма матери); разнообразные факторы, воздействующие при жизни на орган слуха ребенка, приводящие к его ухудшению или потере [18; 20].

Среди работ последних лет, акцентирующих внимание на этиопатогенезе нарушения слуха можно выделить работы таких ученых как: В.С. Бабыкина, Т.Г. Визель, М.Р. Грачев, В.Ю. Долгова, В.В. Лебединский, Ю.Х. Михайлов, Т.Г. Маркова, В.Е. Фетисова, Е.И. Шевченко и др. Ученые считают, что весьма часто причиной потери слуха является совокупность нескольких факторов, один из которых является ведущим – манифестом, а другой ведомым – фоновым фактором. Так, например, манифесты – это те факторы, которые резко угнетают слух, а фоновые факторы – это факторы медленного воздействия [2]. В качестве примера фонового фактора является инфекция матери в период вынашивания, сопряженная с приемом сильнодействующих препаратов, или сложные роды, нарушение кислородного обмена в утробе или в процессе родов [16]. Данные факторы в зависимости от силы своего воздействия могут привести либо к тугоухости, либо к частичной потере слуха, либо не отразится, на первый взгляд, вовсе. Однако воздействие перечисленных факторов на организм ребенка не проходит бесследно, и может проявить себя в самый неожиданный момент. Например, осложненная детская инфекция – грипп, оспа или иная инфекция может послужить как раз тем манифестным фактором, привести к резкому ухудшению или потере слуха [22].

Рассмотрим более подробно особенности психического развития глухих, позднооглохших и слабослышащих детей.

Глухие дети имеют серьезное симметричное нарушение слуха. Нарушение слуха может быть вызвано любым из трех факторов: быть наследственным, врожденным или приобретенным. Приобретенная глухота возникает в момент до овладения речью ребенком. Отсутствие педагогических усилий, направленных на развитие речи глухого ребенка, незамедлительно влечет за собой еще одного

дефекта – возникновение немоты. Глухой ребенок с неразвитой второй сигнальной системой (речью) – это глухонемой ребенок [8]. Силу поражения слуха можно также оценить по силе воспринимаемых звуков. Дети, имеющие остаточный слух, например, по причине приобретенной глухоты, способны слышать только очень громкие звуки. Причем это, как правило, низкие звуки, а не высокие. Диапазон восприятия от 70–85 дБ. Если ребенок воспринимает звуки ниже этого уровня, менее 85 дБ, то такого ребенка нельзя считать глухим, более подходящее название – тугоухость [15]. Обучение речи глухих детей возможно посредством использования специальных методик, но, к сожалению, успех коррекционных усилий также зависит от степени поражения функции слуха. Нарушение слуха, невозможность овладения речью ведет за собой возникновение очень серьезных последствий, таких как замедленное психическое развитие [5]. Отставание глухих детей в развитии познавательных функций порой бывает настолько велико, что дети приобретают третичный диагноз – умственная отсталость. Страдают также и эмоциональная сфера, волевая сфера ребенка [13]. Глухие дети нуждаются в постоянном сопровождении слышащего взрослого, так как из-за отсутствия важнейшего источника информации о внешнем мире, они становятся неадаптивными [14].

Слабослышащие дети – это особая категория детей, чей слух имеет частичную утрату. В целом слабослышащие дети – это большая группа детей, отличающихся по уровню восприятия звука. Если ребенок способен расслышать звуки в диапазоне 20–50 дБ, он относится к группе слабослышащих, ему, как правило, ставят диагноз тугоухости первой степени. Если ребенок способен расслышать звуки в пределах от 50 до 70 дБ, такие дети тоже относятся к группе слабослышащих, им ставят диагноз тугоухости, выраженный во второй степени. Степень восприятия высоких звуков в группе слабослышащих детей также очень сильно варьирует. Есть дети, которые частично воспринимают высокие звуки, а есть те, у кого такая способность практически отсутствует. Такие дети очень близки к предыдущей группе – группе глухих. Среди слабослышащих детей есть дети, у которых диапазон восприятия звуков шире, которые способны воспринимать не только высокие и низкие частоты, но и средние, например, в диапазоне от 1000 до 4000 Гц. Слабослышащий ребенок, способный к восприятию звуков различных частот: низкий, высоких, средних, считаются наименее ограниченными [19]. Однако слабослышащий ребенок даже с широким диапазоном восприятия звуковых сигналов достаточно сильно отличается от детей, не имеющих данного дефекта. Нарушение слуха сильно отражается на речевой способности и возможности ею овладеть. Речь слабослышащих детей становится замедленной, а многие звуки они воспроизводят со значительным искажением. Между тем, речь таких детей хорошо поддается корректировке при благоприятных условиях развития, регулярных занятиях с коррекционным педагогом [9]. Слабослышащий ребенок даже, имея в анамнезе вторую степень тугоухости, способен к младшему школьному возрасту в полной мере овладеть речью с незначительным отставанием в произношении отдельных звуков [10]. Психическое развитие слабослышащих детей при благоприятных условиях воспитания и поддержки со стороны коррекционных педагогов приближено к нормальному. Такие дети способны на высокую успеваемость в школе. Однако, необходимо признать, что дети, чей диагноз был упущен взрослыми, очень быстро деградируют в своем развитии. К возрасту младшего школьника они практически не владеют речью, а развитие познавательных процессов приближено к уровню глухих детей. Речь таких детей характеризуется значительными нарушениями в произношении звуков, предложения простые, односложные, преимущественно с нарушенным грамматическим строем [12].

Третья группа детей – позднооглохшие дети. Причиной такой глухоты является травма или болезнь ребенка. К группе позднооглохших детей относятся дети, потерявшие слух или частично утратившие слух в тот момент, когда уже полностью овладели речью. Минимальный возраст потери слуха, когда ребенку может быть поставлен диагноз позднооглохший – это 2–3 года. Потеря слуха может быть абсолютной или частичной, как у слабослышащих детей [15]. Серьезная опасность состоит в том, что позднооглохшие дети, привыкшие к миру звуков, к разнообразию звуков, испытывают тяжелое психическое потрясение. Их эмоциональная травма становится настолько сильной, что дети отказываются говорить, отказываются от любого общения. Речь таких детей становится нечеткой, однако возможность развития речи сохраняется. В зависимости от степени утраты слуха его можно компенсировать посредством использования слухового аппарата. При сильной утрате слуха звуковосприятие возможно компенсировать также посредством использования слухового аппарата, а также четкой дикции говорящего в адрес ребенка, т.е. посредством восприятия звуков через движение рта [10]. Абсолютная утрата слуха приводит к необходимости использования языка жестов. В целом, позднооглохшие дети могут овладеть речью при благоприятных условиях развития в семье и коррекционных усилий педагогов. Когнитивное развитие позднооглохших детей также зависит от ситуации его развития, воспитания [21].

Таким образом, мы охарактеризовали три группы детей с нарушением слуха. Следует также сказать, что проблема может осложняться тем, что помимо функции нарушается и сама анатомическая структура органа, кроме того, дети, наследственно получившие глухоту, имеют ряд сопутствующих

заболеваний, причем не только слуха, но и зрения, органов пищеварительного тракта и т. д. Самое опасное, что ожидает детей и их родителей, это диагноз микроэнцефалии, который препятствует нормальному психическому развитию ребенка в будущем [10].

Р.М. Боскис в результате многолетней практики было доказано, что специфика работы слухового анализатора, имеющего нарушение, отличается у ребенка и взрослого; потеря слуха или его снижение у взрослого человека ведет к меньшим потерям нежели у ребенка, так как взрослый на момент потери слуха представляет собой сформированную личность, имеет развитую речь и сформированное мышление, у ребенка же слуховая дисфункция становится барьером на пути овладения грамотной речью и различными когнитивными функциями, кроме того выступает и барьером для простых быденных коммуникаций. Из этого следует, что слух и речь тесно связаны друг с другом и зависят от уровня развития друг друга, при этом все же, речь в большей степени зависима от слуха. Если на момент потери слуха речь была сформирована, существует вероятность опоры на остаточный слух. Иными словами, развитая речевая способность при нарушении слуха предоставляет возможность человеку сохранить остаточную функцию слухового аппарата. На этом основании оценку нарушения слуховой функции следует производить с учетом возможности использовать остаточный слух для развития речи. Именно возможность использовать остаточный слух является тем критерием, который дифференцирует детей глухих от тугоухих.

Глухота выражается в невозможности воспринимать человеческую речь даже, произнесенную на минимальном расстоянии от ушной раковины, следовательно, становится невозможным и развитие речи. Таким образом, человек, с диагнозом глухота не способен слышать, говорить и понимать, обращенную к нему речь. Однако реакция на иные громкие звуки может сохраняться. Р.М. Боскис отмечает, что глухота заключается не только в утрате необходимого спектра Дб, но и Гц, т.е. отмечается снижение как громкости звука, так и улавливаемой частоты [4].

Тугоухость проявляет себя в стойком снижении слуха, при котором, однако, возможно, самостоятельное овладение речью в определенной степени. Также сохраняется и способность воспринимать обращенную речь. По степени тяжести тугоухости речь отчетливо воспринимается на различном расстоянии, при этом даже при самом тесном контакте с ушной раковиной сохраняя способность слышать и понимать речь, требует постановки диагноза тугоухости, а не глухоты. Аудиальные метрики указывают отметку до 80 дБ, при котором ставится диагноз тугоухость [4].

Погружаясь в исследования Р.М. Боскис, мы находим еще несколько важнейших положений относительно слабослышащих детей. Она утверждает, что уровень и качество речевой способности при нарушении слуха детерминированы несколькими причинами: тяжесть слуховой дисфункции, время поражения, возникновения болезни, условия педагогического пространства, в которых развивался ребенок, имеющий нарушение слуха, а также его индивидуально-типологические черты личности. Так, автором были выделены две подгруппы: глухие и слабослышащие дети. Глухие дети не способны овладеть речью, а, следовательно, и использовать простейшую речь для быденных коммуникаций. К такому следствию приводит как врожденная глухота, так и рано приобретенная. Слабослышащие дети имеют незначительное или значительное снижение слуха, при этом у них имеется потенциал для овладения речью и использования ее как в сложных коммуникациях, так и в простом диалоге. Безусловно, глухие и слабослышащие отличаются по форме восприятия речи. Глухие понимают человеческую речь по невербальным признакам, к которым относят движение губ, лицевых мышц, с помощью специальной аппаратуры, направленной на усиление громкости и четкости речи. Это становится возможным в результате специализированного обучения. Глухой ребенок не может овладеть речью самостоятельно по той причине, что он не слышит не только речь окружающих его людей, но и даже свой собственный голос. Критическое недоразвитие речи сильно затрудняет коммуникацию таких детей, нарушает в целом познавательное и личностное развитие. Слабослышащий ребенок способен к овладению речью в простых коммуникационных ситуациях без привлечения медицинской аппаратуры. Роль зрительного контакта при восприятии речи возрастает в зависимости от тяжести поражения слухового аппарата [4].

В специфическую группу следует выделять относительно возможности развития речи позднооглохших. К таким детям относятся те, кто на момент потери слуха уже обладал сформированной речью. Позднооглохшие также имеют различный уровень поражения слухового аппарата, а, следовательно, отличаются и по качеству речи. Важно отметить и тот факт, что без организации грамотной медико-психолого-педагогической помощи, позднооглохшие могут утратить речь и уровень когнитивного развития. По этой причине важнейшей, первоочередной задачей при поступлении таких детей в школу является грамотная организация сопровождения по овладению зрительной и/или слухозрительной речью [9].

Педагогическая классификация детей с теми или иными нарушениями слухового аппарата позволяет определить их в тот класс и в те педагогические условия, которые будут способствовать их интеллектуальному, психическому и личностному развитию. Так, глухим, но со сформированной речью,

а также слабослышащим целесообразно учиться в школах, предназначенных для слабослышащих детей [1].

Итак, проблема психического развития детей с нарушением слуха является актуальной для изучения психологами, специальными психологами, дефектологами, логопедами, педагогами, и, безусловно, врачами. Обозначенная проблема активно начала изучаться в прошлом столетии в тридцатые годы благодаря Л.С. Выготскому, который в своих трудах отметил, что дети с нарушением слуха имеют значительные отличия в психоэмоциональном развитии от детей, не имеющих подобной патологии. Современными учеными выделяются три группы детей, которые отличаются степенью утраты слуха: глухие, слабослышащие и позднооглохшие. Глухие дети – дети, имеющие тотальную утрату слуха. Речь и психическое развитие мало поддаются коррективке. Слабослышащие дети – большая группа детей с нарушением слуха, различают тугоухость первой и второй степени. Речь и психическое развитие таких детей поддается коррективке. При правильном подходе, принятых мерах воспитания, коррекции слабослышащие дети мало отличаются от своих сверстников, не имеющих такого дефекта. К возрасту младшего школьника возможно практически полностью нивелировать данные различия.

Позднооглохшие дети – дети, потерявшие частично или значительно способность слышать и распознавать звуки в возрасте от двух-трех лет и старше, т.е. когда речь в определенной степени уже была ими освоена. Коррективке такие дети также поддаются, однако опасность кроется в психоэмоциональной травме ребенка, которому ранее не была незнакома тотальная тишина. Психоэмоциональная травма чревата отказом говорить.

Таким образом, правильный психолого-педагогический подход к воспитанию, а также привлечение широкого профиля специалистов, делает возможным овладение речью и нормальное психическое развитие слабослышащих и позднооглохших детей.

Список литературы

1. Азбукина Е.Ю. Основы специальной педагогики и психологии: учебник / Е.Ю. Азбукина, Е.Н. Михайлова. – М.: Инфра-М, 2019. – 396 с. DOI 10.12737/textbook_5c9347f5300f79.11023633. EDN ZBNXZB
2. Бабыкина В.С. Причины сенсоневральных нарушений слуха у детей / В.С. Бабыкина // Интернаука. – 2021. – №2–1 (178). – С. 36–37. EDN ZLXWGM
3. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учебник / Т.Г. Богданова. – М.: Юрайт, 2018. – 235 с. EDN ZGNJBR
4. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха / Р.М. Боскис. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
5. Визель Т.Г. Об особенностях развития речи у детей с нарушением слухового восприятия / Т.Г. Визель, С.В. Клевцова, С.А. Зайцева // Специальное образование. – 2019. – Т. 4 (56). – С. 27–38. DOI 10.26170/sp19-04-03. EDN BKSWXN
6. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2022. – 332 с.
7. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
8. Грачев М.Р. К вопросу об особенностях физического и психического развития слабослышащих детей и их отношении с социумом / М.Р. Грачев // Сборник статей II Европейского педагогического форума. – Петрозаводск: Новая Наука, 2020. – С. 23–27. EDN QYFKQF
9. Дудко Л.А. Особенности развития речи у детей с нарушениями слуха / Л.А. Дудко // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 4–6 декабря 2019 г.). – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. – С. 55–56. EDN ZYNXAB
10. Елецкая О.В. Специальная психология: учебное пособие / О.В. Елецкая, В.М. Сорокин, М.В. Матвеева. – М.: ВЛАДОС, 2020. – 575 с.
11. Зикеев А.Г. Обучение и воспитание слабослышащих детей / А.Г. Зикеев. – М.: Просвещение, 1966. – 240 с.
12. Кузнецова В.Е. Организация психологического сопровождения детей с нарушениями слуха на основе построения индивидуальных профилей готовности к школьному обучению / В.Е. Кузнецова // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции (Иркутск, 20–21 марта 2020) – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. – С. 152–156. EDN FVMMGP
13. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во Московского университета, 2015. – 356 с.
14. Лесникова Э.Г. Психологическое сопровождение слабослышащих детей / Э.Г. Лесникова // Современные проблемы общей и специальной педагогики: материалы Международной заочной научно-практической конференции (Сургут, 25 апреля 2016 г.). – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2016. – С. 440–443. EDN ZCFIMR
15. Лубовский В.И. Специальная психология: учебное пособие / В.И. Лубовский. – М.: Academia, 2006. – 460 с. EDN QXOETD
16. Маркова Т.Г. Наследственные причины нарушения слуха у детей, использующих систему кохлеарной имплантации / Т.Г. Маркова, В.В. Бахшиян, А.А. Мошенский // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – Т. 42 (4). – С. 12–17. EDN QVZDTO
17. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н.Г. Морозова. – М.: Просвещение, 1969. – 280 с.
18. Орлова О.С. Роль Дмитрия Ивановича Тарасова в развитии отечественной оториноларингологии / О.С. Орлова, Г.Д. Тарасова // Российская оториноларингология. – 2014. – Т. 3 (70). – С. 156–161.

19. Слепович Е.С. Специальная психология: учебное пособие / Е.С. Слепович. – Минск: Выш. шк., 2021. – 511 с. EDN УХАЕНQ
20. Тарасов Д.И. Тугоухость у детей / Д.И. Тарасов, А.Н. Наседкин, В.П. Лебедев [и др.]. – М.: Медицина, 1984. – 239 с.
21. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – М.: Книголюб, 2006. – 144 с.
22. Фетисова В.Е. Причины нарушения слуха / В.Е. Фетисова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 2–4 декабря 2020 г.). – 2020. – С. 365–367. EDN ULAAHZ

Корчагина Лариса Михайловна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный
университет им. С.А. Есенина»
г. Рязань, Рязанская область

ТЕХНОЛОГИИ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ

***Аннотация:** в статье рассматривается комплексная реабилитация и абилитация детей-инвалидов на базе учреждения социального обслуживания «Центр социального развития» (г. Рязань). Показана реализация проектов и их роль в формировании и восстановлении способностей детей с инвалидностью к жизнедеятельности, в подготовке к самостоятельной жизни в обществе.*

***Ключевые слова:** дети-инвалиды, пилотный проект, комплексная реабилитация, абилитация, межведомственное взаимодействие, социальный куратор, социальный проект.*

С 1 января 2024 г. по 31 декабря 2026 года в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 17 декабря 2021 г. №2339 «О реализации пилотного проекта по оказанию услуг по комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов» в Рязанской области стартовал пилотный проект по комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов.

Благодаря данному проекту дети в возрасте от 4 до 17 лет смогут воспользоваться услугами по реабилитации. В пилоте участвуют дети, у которых инвалидность установлена впервые. Оплата услуг будет осуществляться с помощью электронного сертификата, выданного Фондом социального страхования. По выбору родителей ребенка-инвалида услуга по комплексной реабилитации будет предоставляться ребенку в реабилитационной организации в наиболее удобной для семьи форме, в том числе в полустационарной и в стационарной форме с предоставлением проживания и питания ребенку-инвалиду, а также сопровождающему его лицу.

В пилотном проекте принимает участие 2 организации Рязанской области: Рязанский многопрофильный СРЦ «Сосновый бор» и ГБУ РО «Центр социального развития».

Кроме того, в сложных случаях реабилитацию и абилитацию можно пройти в учреждениях федерального уровня: ФГБУ ФБ МСЭ Минтруда России, г. Москва; ФГБУ ФНЦРИ им. Г.А. Альбрехта Минтруда России, г. Санкт-Петербург.

В рамках пилотного проекта необходимо отработать подходы и механизмы межведомственного взаимодействия, необходимые для эффективности реализации проекта, поскольку в регионе услугу по комплексной реабилитации планируется оказать для 470 детей.

В ходе реализации пилотного проекта предусмотрено отработать также организационно-правовые и финансовые механизмы оказания услуг по социальной реабилитации и абилитации детей-инвалидов, в том числе стандарт новой услуги, включая применяемые методики, состав специалистов, требования по оборудованию, а также систему контроля за оказанием услуг по реабилитации.

С целью восстановления способностей к бытовой, общественной и профессиональной деятельности с детьми-инвалидами будет работать целая команда специалистов: психологи, логопеды, дефектологи, социальные педагоги, специалисты по реабилитации в Центре социального развития; психологи, учителя-дефектологи, логопеды и медицинские психологи, инструктора АФК, врачи ЛФК в центре «Сосновый бор». Занятия будут проходить в восстановительном и реабилитационном блоках – в сенсорной комнате, в интерактивной песочнице, в бассейне и др.

При участии в данном проекте родители (законные представители) ребенка-инвалида имеют право:

1) выбрать реабилитационное учреждение в зависимости от целевой реабилитационной группы, которая определится при проведении медико-социальной экспертизы и разработке ИПРА;

2) приобрести услуги по комплексной реабилитации и абилитации в пользу детей-инвалидов в рамках пилотного проекта в течение 12 месяцев со дня первичного установления ребенку категории «ребенок-инвалид»;

3) пройти курс комплексной реабилитации и абилитации в полустационарной и стационарной формах в соответствии со стандартами предоставления услуг.

По выбору родителей услуга по комплексной реабилитации предоставляется ребенку в наиболее удобной для семьи форме, как в полустационарной, так и в стационарной – с проживанием и питанием как для самого ребенка, так и для сопровождающего. Продолжительность курса комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов составляет до 21 календарного дня.

Проект поможет создать комплексную современную систему формирования и восстановления способностей детей с инвалидностью к жизнедеятельности, их подготовки к максимально возможной самостоятельной жизни в обществе [1, с. 16].

Государственное бюджетное учреждение Рязанской области «Центр социального развития» оказывает социальные услуги в полустационарной форме социального обслуживания. В структуру центра входят отдел управления персоналом, отдел социальной реабилитации и абилитации, отдел консультирования и маршрутизации, отдел сопровождаемого проживания 18+, отдел хозяйственного обслуживания. Сейчас в Центре более 2 тысяч подопечных. Принимают детей с рождения и взрослых до 45 лет.

Работа Центра организована по принципу единого окна. Теперь он принимает не только жителей Рязани, но и области в целом. Расширился перечень социальных услуг: занятия с профильными специалистами (социальными педагогами, логопедами, психологами), тренерами; консультации родителей; творческие и учебные мастерские (швейная, гончарная, кулинарная, арт-терапия, вокалотерапия); досуговые мероприятия; прокат технических средств реабилитации; дневное пребывание детей; сопровождаемое проживание; социальное такси; микрореабилитационный центр на дому.

Центр социального развития является координатором межведомственного взаимодействия учреждений здравоохранения, образования, культуры и спорта. Помощь для детей и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья оказывается комплексно.

Для каждого ребёнка в Центре разрабатываются индивидуальные маршрутные карты для осуществления реабилитации по всем направлениям, для координации взаимодействия между учреждениями здравоохранения, образования, культуры и спорта. Вместе с этим прорабатывается программа реабилитации. Проводится беседа с родителями и диагностика такого ребенка, выявляются области, над которыми необходимо поработать. Собирается консилиум, состоящий из начальника отдела и специалистов, в ходе которого решается, какие услуги в первую очередь необходимы, выбираются методики. Это могут быть занятия с профильными специалистами, досуговые мероприятия, инклюзивный спорт, осуществляются консультативные визиты к врачам – специалистам, если есть необходимость, направляют в санаторий «Сосновый бор».

К каждой семье, обратившейся сюда за помощью, прикрепляется социальный куратор. Вместе с ним прорабатывается программа реабилитации.

Социальные кураторы работают в Автоматизированной информационной системе «Электронный социальный регистр населения»: вносят данные, составляют договор на оказание услуг. Они занимаются сбором документов для оформления в центр, заполняют акт обследования условий жизнедеятельности, социальный паспорт семьи, используя метод опроса, беседы. Далее они предлагают родителям все услуги центра, согласовывают время для диагностики ребенка и передают информацию специалисту. Также социальные кураторы информируют семьи о различных мероприятиях.

В Центре реализуются различные социальные проекты. Так, например, проект инклюзивного туризма «Все включены» подразумевает увлекательное путешествие по Рязанской области и совместное создание видеороликов детей с инвалидностью, где ребята покажут и поделятся впечатлениями о местах, которые посетили. Первый этап реализации проекта – совместный выбор маршрутов по Рязанскому краю. Данный этап включает в себя лекционную часть: где приглашенные известные краеведы и сотрудники музеев Рязани и Рязанской области расскажут ребятам об интереснейших местах нашего края. На данном этапе параллельно для волонтеров проекта будут проходить различные лекции и мастер-классы, которые помогут добровольцам правильно общаться с детьми инвалидами, разрабатывать для них адаптированные мероприятия. Второй этап – организация и проведение экскурсий по выбранному направлению, сбор видеоматериала для дальнейшего монтирования мини-фильмов. Во время прохождения маршрута дети смогут познакомиться не только с окружающими туристическими достопримечательностями, но и потренировать мышление, физические способности, оздоровиться, отдохнуть от повседневности и получить массу впечатлений. В автобусе будут организованы мини-концерты, где каждый из ребят сможет раскрыться и показать свои таланты, творческие способности. Третий этап – написание сценария, монтаж и верстка мини-видеофильмов, которая будет проходить совместно с целевой аудиторией проекта.

В заключении проекта состоится показ фильмов на широкую аудиторию, их распространение в сети Интернет на самостоятельных ресурсах и социальных площадках партнеров проекта.

Планируемый охват целевой аудитории проекта составляет 70 детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, а также более 10 волонтеров.

Развитие таких туристических экскурсий позволит оживить работу с детьми-инвалидами; укрепить общефизическое здоровье целевой аудитории проекта; сформировать навыки самостоятельного поведения и самообслуживания у детей с инвалидностью; приобрести новые навыки общения; активизировать познавательную деятельность. Родители получают возможность ознакомления с новыми адаптационными способностями своих детей и приобретают полезные навыки их воспитания.

Социальная значимость проекта заключается в том, что реабилитационные мероприятия культурной и туристической направленности для детей с инвалидностью позволят решить целый комплекс проблем, связанных не только с укреплением здоровья, но и с развитием культурно-познавательных качеств личности, умением самостоятельно ориентироваться в пространстве, разнообразием досуга. Кроме того, экскурсионные реабилитационные программы выступают как фактор социализации личности.

В Центре социального развития и на базах различных площадок г. Рязани, совместно со специалистами определенных направлений происходит взаимодействие по вопросам инклюзивного образования и создания ресурсного класса, адаптивного спорта, организации профориентационной работы для подростков и молодых инвалидов, установления инвалидности детям и прохождения переосвидетельствования, порядка и особенностей внесения изменений в индивидуальную программу реабилитации (абилитации), обеспечения техническими средствами реабилитации и улучшения жилищных условий для детей-инвалидов.

Внедрение в жизнь общества государственной программы будет способствовать восстановлению или формированию у ребенка-инвалида способностей не только к бытовой и общественной деятельности, но и даст возможность развиваться в соответствии с возрастной нормой, мотивировать к обучению и будущей трудовой занятости.

Список литературы

1. Арпентьева М.Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей / М.Р. Арпентьева. – СПб.: Лань, 2020. – 252 с.
2. Пилотный проект по комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов от 4 до 17 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://csr.ryazanszn.ru/about/pilot-project> (дата обращения: 27.03 2024).
3. Постановление Правительства РФ от 17.12.2021 №2339 (ред. от 29.11.2023) «О реализации пилотного проекта по оказанию услуг по комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/72657.html> (дата обращения: 27.03 2024).

Лазукина Елизавета Евгеньевна
студентка

Степанова Наталия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ТОЧНОСТЬ КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития психомоторных качеств у школьников с умственной отсталостью, а именно точность координации движений как показателя психомоторного развития. Выделены недостатки в развитии двигательных навыков, определены исследуемые параметры.

Ключевые слова: точность координации движений, психомоторное развитие, младшие школьники, умственная отсталость.

Успешность обучения и формирования учебной деятельности у младших школьников с умственной отсталостью во многом связана с развитием психомоторных способностей. Дети с таким нарушением затрачивают гораздо больше времени на освоение психомоторной деятельности. Среди актуальных проблем, требующих дальнейшей разработки, можно выделить те, которые связаны с изучением психомоторных качеств, а конкретно точности координации движений как показателя психомоторного развития.

Исследования координации движений как компонента психомоторики были проведены учеными, среди которых Р.Д. Бабенкова, Н.И. Озерецкий, А.М. Максименко, В.И. Лях и другие. Н.И. Озерецкий подчеркивал взаимосвязь психической и двигательной сфер и важность их целенаправленного воздействия друг на друга [5]. Исследования психомоторных компонентов у детей с умственной отсталостью Бабенковой Р.Д. показывают, что такие дети имеют плохую координацию и неустойчивую ходьбу [1].

Психомоторика включает в себя те двигательные акты, которые выполняются под контролем сознания, то есть произвольные движения. Двигательная и познавательная сферы тесно связаны между собой. Таким образом, задержка в развитии двигательной сферы провоцирует задержку становления высших психических функций.

Координация движений отвечает за согласование активности мышц тела, направленной на успешное выполнение двигательной задачи [5]. Развитие координации зависит от многих факторов – это способность человека к точному анализу движений и активности анализаторов, особенно двигательных, сложность двигательного задания и уровень развития скорости и гибкости. Важным фактором является запас двигательных умений и навыков, а также возраст ребенка.

Дети младшего школьного возраста имеют большую подвижность корковых процессов и лабильность нервно-мышечного аппарата. Данный возрастной период характеризуется совершенствованием координации движений, быстрой выработкой и закреплением динамических стереотипов.

Психомоторика у детей с нарушениями интеллекта имеет свои особенности. Движения умственно отсталых дошкольников характеризуются неуклюжестью, отсутствием координации, излишней медлительностью или, наоборот, импульсивностью. В целом, для детей с интеллектуальной недостаточностью характерны такие недостатки двигательных навыков, как:

- отсутствие согласованности движений и нарушение их произвольности, нарушение координации, неловкость, скованность;
- значительные нарушения мелкой моторики, зрительно-моторной координации;
- нарушение мимики, синкинезии, нарушение артикуляционных движений и произношения [3].

Согласно исследованиям, психомоторика детей с интеллектуальными нарушениями отличается своеобразием не только в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, но и внутри нозологической группы «умственная отсталость» [4]. Именно поэтому необходима диагностика.

Целью данного исследования является выявление особенностей развития психомоторного компонента, а именно точности координации движения, у младших школьников с умственной отсталостью.

В настоящее время в психологической науке существует достаточный объем психодиагностического инструментария для изучения уровня развития точности координации движений детей младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальную недостаточность.

Диагностическая программа, целью которой является выявление нарушений координации у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, должна включать в себя методики, позволяющие максимально качественно изучить характер нарушений. На точность координации движений влияют такие компоненты как: статическая координация- нарушение равновесия в положении стоя; одновременные движения; сила движений и синкинезии; скорость движений; динамическая координация – нарушение равновесия в положении стоя, выраженное нарушением координации движений [6].

Данные компоненты легли в основу исследуемых параметров, в соответствии с которыми были подобраны диагностические методики. Так, статическая координация исследуется с помощью пробы Ромберга, для выявления особенностей динамической координации движений нами применялся тест Фога, а скорость движений, сила движений, наличие синкинезий, одновременность движений изучалась при помощи метода массовой оценки моторики у детей и подростков (автор Н.И. Озерецкий).

Результаты исследования указывают на то, что у детей наблюдаются недостатки в различных аспектах координации и двигательных навыков. Недостаточно развита как динамическая, так и статическая координация, что приводит к потере равновесия, шатанию и балансированию руками. Также выявлены низкая скорость и слабая сила движений, нарушение их одновременности, а также синкинезии.

Развитие точности координации движения, координационных способностей является актуальной проблемой для современного образования. Выявление проблем в психомоторном развитии у младших школьников с умственной отсталостью имеет большое значение, т.к. зная особенности психомоторики ребенка, мы сможем качественно воздействовать на тесно связанные с ней сферы – познавательную, эмоционально-волевою и речевую.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы о том, что координационные способности детей с умственной отсталостью имеют свою специфику: нарушение согласованности движений, неуклюжесть, нарушения статической и динамической координации, медлительность или импульсивность.

В результате проведенного эмпирического исследования выявлены особенности точности координации движений у младших школьников с умственной отсталостью: недоразвитие статической и динамической координации, слабая сила движений и низкую скорость, а также присутствие синкинезий и нарушение одновременных движений у этих детей. Недоразвитие статической координации проявляется в трудностях с поддержанием определенной позы или положения тела, что влияет на стабильность и уверенность в движениях. Динамическая координация, в свою очередь, затрудняет выполнение сложных и точных движений, таких как бег, прыжки или метание предметов. Слабая сила движений препятствует выполнению задач, требующих физической активности, а также влияет на участие в спортивных играх и упражнениях. Низкая скорость движений также создает серьезные проблемы при выполнении повседневных задач, требующих быстрых и точных действий, таких как переходы от одной деятельности к другой. Наличие синкинезий и нарушение одновременных движений дополнительно усложняют ситуацию, оказывая воздействие на точность, регулярность и согласованность движений у детей с умственной отсталостью.

Внимание к этим особенностям развития и применение специальных программ и методик помогут улучшить точность координации движений у младших школьников с умственной отсталостью, что в свою очередь повысит их уровень активности, уверенность в себе и учебные результаты.

Список литературы

1. Бабенкова Р.Д. Особенности координации движений у учащихся с дефектами в развитии (глухих, умственно отсталых и с церебральным параличом) / Р.Д. Бабенкова, Л.И. Боброва. – СПб.: Дидактика Плюс, 2003. – С. 221–229 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002147208_159545/. НЭБ «RusNeb»
2. Блайт С.Г. Оценка нейромоторной готовности к обучению / С.Г. Блайт. – М.: Линка-Пресс, 2017. – 84 с.
3. Дудьев В.П. Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / В.П. Дудьев. – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – 360 с.
4. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие детей / Д.Н. Исаев. – Л.: Медицина, 1982. – 224 с.
5. Озерецкий Н.И. Метод массовой оценки моторики у детей и подростков / Н.И. Озерецкий. – М.: Госмедиздат, 1929. – 60 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_2904466/. НЭБ «RusNeb»
6. Раваева М.Ю. Нарушение координации движений. Роль тренингов с биологической обратной связью в реабилитации / М.Ю. Раваева, В.А.Моисеев // Вопросы устойчивого развития общества. – 2020. – №2. – С. 601–608. – DOI 10.34755/IROK.2020.86.64.089. – EDN NSRIER

Марченкова Елена Вячеславовна

магистрант

Научный руководитель

Баблумова Марина Евгеньевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-110753

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Определены основные направления и содержание логопедической работы по формированию лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: старшие дошкольники, тяжелые нарушения речи, лексико-семантическая сторона речи.

Лексико-семантическая сторона речи – это совокупность лексических единиц (слов) и их значений, характеризуется объемом пассивного и активного словаря, способами словопроизводства и особенностями словоупотребления [6].

Изучением проблемы формирования лексико-семантической стороны речи у дошкольников занимались многие авторы, среди которых Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева и другие. В дошкольном возрасте у детей формируется достаточный объем пассивного словаря и активного словаря,

состоящий из обобщающих понятий, номинативной лексики, качественных, относительных, притяжательных прилагательных, синонимов и антонимов, глаголов [4].

Тяжелое нарушение речи (далее ТНР) представляет собой системное нарушение речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и к смысловой стороне.

Многие авторы пишут, что у детей дошкольного возраста с ТНР ограничены возможности овладения лексико-семантической стороной речи. Свообразие проявляется в трудностях выбора лексических единиц, несформированности приемов словопроизводства.

Л.Н. Ефименкова отмечает трудности использования номинативной лексики, слов-признаков предметов, антонимов, синонимов. Часто появляются замены названий слов, обусловленные общностью ситуаций. В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий. Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса [3].

Наиболее выраженной особенностью лексико-семантической стороны речи у детей с ТНР является расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дети зачастую не понимают значения многих слов и не употребляют их в речи, не могут объяснить их. Затруднения наблюдаются и в актуализации словаря глаголов и прилагательных, словаря названий обобщающих понятий.

Исходя из описанных выше особенностей, логопедическая работа по формированию лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР обладает рядом особенностей и строится на специальных принципах логопедии: комплексности, системности, учета симптоматики, механизмов и структуры нарушений, дифференцированного и личностно-ориентированного подхода.

К направлениям логопедической работы по формированию лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников с ТНР относится расширение объема словаря обобщающих понятий, существительных, прилагательных, глаголов, антонимов и синонимов, уточнение значений слов, развитие навыков словообразования и словоупотребления, активизация словаря, перевод слов из пассивного словаря в активный [7].

Формирование лексико-семантической стороны речи у дошкольников предполагает обогащение словаря номинативной лексикой и уточнение лексического значения слов. С помощью игр и упражнений с картинками в словарь детей вводятся обобщающие понятия по лексическим темам «Игрушки», «Мебель», «Посуда», «Дикие животные», «Домашние животные», «Одежда», «Обувь» и т. д. Выполняя игровое задание, дошкольники рассматривают изображения, запоминают названия, сравнивают и классифицируют по общему признаку.

Для уточнения лексического значения слов, формирования понятий используются словесные игры, игры-загадки. Дети по памяти и по представлению называют слова-предметы, объединенные одним семантическим значением, функциональными признаками, ситуацией. Выполнение игровой задачи требует необходимого словарного запаса, в случае недостаточности знаний, игра помогает их восполнить.

На основе зрительного и слухового восприятия в игровой форме происходит обогащение словаря прилагательных, уточнение лексического значения слов, правильное их употребление. Дети подбирают слова-признаки, характеризующие цвет, вкус, фактуру, внешние особенности, материал, температуру, вес, величину, сравнивают качественные и относительные характеристики и переносят их на другие предметы. Через игры и упражнения в словарь детей вводятся также притяжательные прилагательные, обозначающие принадлежность к чему-либо, имена прилагательные с противоположным значением.

Для обогащения глагольного словаря применяются разнообразные игры с картинками, предполагающие называние действий людей и животных, обиходные действия, связанные с особенностями движений, передвижения, приближения и удаления, профессиями человека.

Упражнения с парными картинками применяются для обогащения словаря антонимами, уточнения их лексических значений, особенностями правильного употребления. Дети подбирают слова с противоположным значением, учитывая внешние характеристики на основе зрительного восприятия.

С помощью игр и упражнений происходит не только обогащение словаря, но и его активизация в контекстной речи с использованием словосочетаний, предложений, небольших текстов, формирование умений правильно употреблять слова с учетом лексического значения. Это могут быть игры-загадки, упражнения с пропущенным или недостающим словом.

Значимым является и формирование словаря синонимов, умение выстраивать синонимические ряды. Эффективным приемом в играх и упражнениях выступает вспомогательный вопрос «Как это можно назвать другим словом?». С помощью данных игр старшие дошкольники с ТНР осваивают способы словообразования, за счет которых также происходит формирование лексико-семантического строя речи. Дети учатся от производной основы образовывать существительные (единственного

и множественного числа, уменьшительно-ласкательные, со значением вместилища и вместимого, обозначающие животных и их детенышей, названия профессий женского и мужского рода), относительные, притяжательные и качественные прилагательные, глаголы противоположного и пространственного значения и правильно их употреблять в контексте (словосочетаниях, фразах, предложениях).

Список литературы

1. Вакуленко Л.С. Воспитание и обучение детей с нарушениями речи. Психология детей с нарушениями речи / Л.С. Вакуленко. – М.: Форум, 2019. – 272 с.
2. Гомзяк О.С. Организация логопедической работы с детьми 5–7 лет с ОНР / О.С. Гомзяк. – СПб.: Гном, 2020. – 128 с.
3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М.: Логомат, 2021. – 176 с.
4. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия / Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2022. – 288 с.
5. Кобзарева Л.А. Игры и упражнения для развития речи на 1 этапе коррекционного обучения детей с ОНР / Л.А. Кобзарева, М.П. Резунова. – М.: Лакоценин, 2020. – 192 с.
6. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/5/0231/5-0231-47.shtml> (дата обращения: 17.03.2024).
7. Рудик О.С. Практическая коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с ОНР / О.С. Рудик. – М.: Владос, 2019. – 319 с.

Махмудова Мадинахон Собирхоновна

канд. пед. наук, доцент

Кокандский государственный педагогический институт им. Муками
г. Коканд, Республика Узбекистан

РАННЯЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

***Аннотация:** инклюзия ставит перед педагогами задачу оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для детей методов, условий. В статье представлен опыт оказания ранней логопедической помощи детям с задержкой речевого развития, в том числе детям с ОВЗ. Раскрываются цели, задачи, особенности и содержание работы по речевому развитию детей от 1,5 до 3-х лет.*

***Ключевые слова:** диагностика, развитие понимания, фонетико-фонематическая сторона, программа «Говоруша».*

Проблема ранней логопедической помощи детям в настоящее время является чрезвычайно актуальной. По данным Т.В. Волосовец, сегодня до 80% новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70% имеют перинатальную патологию. Г.В. Яцьк пришла к выводу, что патология, перенесенная ребенком в перинатальном периоде, оказывает негативное влияние на состояние многих органов и систем организма, в первую очередь, нервной системы [1]. Нарушения в работе нервной системы препятствуют полноценному психическому развитию ребёнка, в том числе, и речевому.

Данные логопедической диагностики детей групп раннего возраста (от 1,5 до 3-х лет) на протяжении последних 5 лет свидетельствуют о том, что лишь у 15–20% малышей уровень речевого развития соответствует возрасту. Остальных детей условно можно разделить на три группы: дети, у которых речь совсем отсутствует; дети, речь которых представлена звукоподражаниями, лепетными словами, отдельными общеупотребительными словами; дети, которые говорят фразами, но в целом их речь малопонятна, невнятна, содержит многочисленные грамматические ошибки.

В ситуации, когда у малыша 1,5–3 лет отсутствует активная речь, перед родителями и педагогами встает вопрос: «Необходимо ли немедленно начинать логопедические занятия или стоит подождать?»

Родители обычно сравнивают речь ребенка с уровнем развития речи его сверстников. И, безусловно, их начинает беспокоить тот факт, что ребенок отстает. Однако на бытовом уровне существуют представления о том, что «мальчики вообще начинают говорить позже» или «бывает, что молчит, молчит, а потом заговорит», и т. п. Часто и логопеды в поликлинике советуют немного подождать. Объяснить это можно тем, что занятия с малышами требуют особого подхода, не каждый специалист обладает необходимыми знаниями, опытом, а также желанием заниматься с маленькими детьми.

Между тем мнение о том, что чем старше ребенок, тем легче его обучать, по сути своей неверно. Л.С. Выготский указывал, что в развитии ребенка существуют оптимальные сроки для каждого вида обучения. Они определяются сензитивными периодами в развитии каждой функции. Именно в эти периоды обучение оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным. Сензитивным периодом для развития речи является возраст от 0 до 6 лет. При этом промежуток от года до 3 лет имеет

особенно важное значение. В этом возрасте ребенок с огромной скоростью увеличивает свой словарный запас – это самое интенсивное увеличение словаря в жизни человека. Л.С. Выготский отмечал, что если ребенок до 3 лет по каким-либо причинам не усвоил речи и начал ей обучаться с трехлетнего возраста, то на самом деле окажется, что трехлетнему ребенку гораздо труднее обучаться речи, чем полугодовалому.

На наш взгляд, в случае отсутствия активной речи у малыша 1,5–3 лет необходимо организовать консультации у специалистов – логопеда, психолога, психоневролога, оториноларинголога, при необходимости провести ряд медицинских исследований (энцефалограмм и эхограмма мозга, аудиограмма и др.). Наблюдения специалистов и объективные данные медицинских исследований позволят уточнить характер нарушения и степень его сложности, предположить возможные причины его возникновения [6].

Наряду с медицинской диагностикой и лечением, психолого-педагогическим сопровождением необходимо организовать и раннюю логопедическую помощь, поддержку.

В дошкольных учреждениях Республики Узбекистан разработана и успешно реализуется дополнительная образовательная программа раннего речевого развития «Говоруша», основной целью которой является развитие всех сторон устной речи, формирование коммуникативных способностей в соответствии с индивидуальными возможностями, предупреждение и преодоление трудностей в речевом развитии детей.

В соответствии с целью реализуются более конкретные задачи программы.

1. Развитие понимания речи окружающих.
2. Стимуляция потребности в вербальных высказываниях.
3. Формирование лексико-грамматических средств речи и диалогической формы общения.
4. Развитие фонетико-фонематической стороны речи.
5. Формирование речи во взаимосвязи с развитием ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и эмоционально – волевой сферы детей.
6. Развитие моторной сферы.

Работа с детьми раннего возраста, в том числе и с ОВЗ, требует особого подхода. Логопед должен хорошо представлять себе психологическую характеристику детей раннего возраста: особенности развития восприятия, внимания и памяти, речи, мышления, деятельности и т. д. Эти характеристики определяют своеобразие логопедических занятий с детьми раннего возраста:

1. Ребенок познает мир с помощью взрослого человека путем подражания. Занятия с малышами должны быть основаны на подражании взрослому, его движениям, действиям и словам, а не на объяснении, беседе, внушении.

2. Чтобы новый навык закрепился, необходимо повторение. Малыши любят повторять одно и то же действие, движение, слово снова и снова. Это механизм обучения: чтобы навык закрепился, необходимо большое количество повторений, и чем сложнее навык, тем больше времени и количества повторений потребуется.

3. Содержание материала должно соответствовать детскому опыту.

4. Уровень сложности материала должен быть адекватен возрасту. Следует помнить, что если перед ребенком будет стоять непосильная для него задача, он заведомо окажется в ситуации неуспеха. Малыш попытается выполнить задание, но у него не получится, и он быстро потеряет интерес. Таким образом, материал должен быть доступен для маленького ребенка, усложнение одного и того же задания должно происходить постепенно.

5. Необходимо контролировать длительность занятия. Следует учитывать тот факт, что внимание маленьких детей непроизвольно и кратковременно.

6. Важна смена видов деятельности. Необходимо, чтобы подвижные игры сочетались со спокойными. Каждое занятие должно включать несколько разноплановых игр, сменяющих одна другую.

Содержание программы «Говоруша» учитывает эти особенности детей раннего возраста и реализуется на подгрупповых занятиях, которые проводит учитель-логопед 2 раза в неделю в течение учебного года.

Занятие, продолжительность которого составляет 10–15 минут, строится по определённому алгоритму и включает следующие части.

1. Самомассаж лица, ладоней. Малышам нравится использовать для самомассажа различные атрибуты: шарики и колечки су-джок, грецкие орехи, карандаши с гранями, зубные щётки. Кольцо су-джок маленькому ребёнку не просто надеть на пальчик. В этом случае на первое место выходит не массажный эффект, а возможность развития мелких мышц пальцев рук. Детям с грубыми двигательными нарушениями массаж проводит сам логопед.

2. Пальчиковая гимнастика. У неговорящих детей этого возраста и мелкая моторика часто оказывается нарушена. Поэтому сложность пальчиковой гимнастики определяется возможностями каждого ребёнка. Детям, у которых недостаточно сформирована подражательность или просто не получается

то или иное упражнение, оказывается индивидуальная помощь в виде пассивного выполнения упражнения, когда педагог сам действует пальцами ребёнка, складывая, а при необходимости и удерживая ту или иную пальчиковую позу.

3. Мимическая и артикуляционная гимнастика. На начальном этапе работы подражательность детей еще недостаточно сформирована, поэтому не все малыши подражают действиям педагога. Терпение и эмоциональное стимулирование каждого ребёнка приводят к тому, что постепенно все дети включаются в выполнение гимнастики. Конечно, не все артикуляционные упражнения доступны детям раннего возраста. В гимнастику включаются упражнения для губ («Лягушки», «Слоник», «Рыбка», «Останови лошадку»), для щек («Шарик»), простые упражнения для языка («Змейка», «Блинчик», «Сделаем язычку массаж», «Часики», подражание звукам и действиям животных-птиц – «Покажи, как лакает молоко котёнок», «Как собака грызет косточку», «Как болбочет индюк», «Как стучит по дереву дятел» и т. п.).

4. Выработка направленного ротового выдоха. На сегодняшний день можно найти много пособий на поддувание. В работе с детьми раннего возраста следует отдать предпочтение прочным, легко моющимся игрушкам.

5. Развитие слухового внимания детей – очень важный раздел логопедической работы с детьми любого возраста. Развитое слуховое внимание является необходимым условием для накопления ребёнком словаря, для усвоения грамматических норм, фонематики родного языка.

Итак, результаты освоения программы индивидуальны. Тем не менее, у каждого малыша в той или иной степени отмечаются общие положительные изменения: улучшается состояние артикуляционной, мелкой, общей моторики; повышается уровень слухового внимания и понимания речи; увеличивается объем и качество лексического состава языка; дети проявляют интерес к стихам, песням, сказкам, рассматриванию картинок, стремятся двигаться под музыку; малыши иницируют общение со взрослыми, активно подражают им в движениях и действиях.

Кроме развивающей, занятия решают ещё и диагностическую, пропедевтическую задачи. Так в результате реализации программы специалист имеет возможность уточнить предполагаемое логопедическое заключение, выявить индивидуальные трудности каждого ребёнка. Занятия по программе «Говоруша» готовят детей с выраженным недоразвитием речи к дальнейшей индивидуальной работе с учителем-логопедом.

На наш взгляд, программа «Говоруша» – одно из эффективных средств решения задачи оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для детей методов, условий.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 224 с.
2. Давидович Л.Р. Ребёнок плохо говорит? Почему? Что делать? Коррекционно-педагогическая работа с говорящими детьми / Л.Р. Давидович, Т.С. Резниченко. – М.: Гном и Д, 2007. – 96 с.
3. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми / Е.В. Кириллова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
4. Краузе Е.Н. Логопедия. Логопедические занятия с детьми раннего возраста / Е.Н. Краузе. – М.: КОРОНА-Век, 2016. – 208 с.
5. Кривцова Т.А. Программа занятий по речевому развитию детей 2–3 лет: практическое пособие / Т.А. Кривцова. – М.: АРКТИ, 2010. – 28 с.

Петрова Диана Павловна
студентка

Научный руководитель

Степанова Наталия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С АУТИЗМОМ

Аннотация: в статье исследуется применение альтернативной коммуникации, в частности системы обмена карточками (PECS), в качестве средства развития коммуникативных навыков у подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС). Автор подчеркивает необходимость использования визуальных средств, таких как карточки PECS, для преодоления трудностей в вербальном и невербальном общении у детей с аутизмом. Описывается проведенное исследование,

включающее диагностику уровня коммуникативных навыков у подростков с РАС, внедрение программы с использованием PECS и последующую оценку результатов.

Ключевые слова: *альтернативная коммуникация, система обмена карточками, PECS, расстройства аутистического спектра, РАС, коммуникативные навыки, визуальные средства.*

В современном мире, где коммуникация является неотъемлемой частью нашего существования, важно обеспечить доступ к средствам общения для всех, независимо от их индивидуальных особенностей развития. Особое внимание следует уделить детям с расстройствами аутистического спектра (РАС), для которых процесс овладения навыками вербальной коммуникации зачастую представляет значительные трудности. В этом контексте альтернативная коммуникация предлагает эффективные решения, открывая новые возможности для выражения мыслей, потребностей и эмоций.

Альтернативная коммуникация представляет собой совокупность методов, стратегий и вспомогательных средств, позволяющих компенсировать нарушения речи и обеспечить полноценное общение для людей с ограниченными вербальными способностями. Она основывается на использовании визуальных, тактильных или аудиальных символов, жестов, изображений или предметов для передачи информации. Альтернативная коммуникация не только расширяет возможности социального взаимодействия, но и способствует развитию когнитивных навыков, эмоционального интеллекта и самовыражения [1, с. 33].

Одним из наиболее эффективных и широко используемых методов альтернативной коммуникации для детей с РАС является система обмена карточками (PECS – Picture Exchange Communication System). Разработанная Энди Бонди и Лори Фрост, эта методика основана на использовании визуальных символов, представленных в виде карточек с изображениями предметов, действий или эмоций. PECS позволяет детям с аутизмом, имеющим ограниченные вербальные способности, инициировать общение и выражать свои потребности и желания [3, с. 29].

Необходимость применения PECS для детей с аутизмом обусловлена рядом факторов [2, с. 21].

Во-первых, данная методика учитывает особенности сенсорного восприятия и когнитивной обработки информации у детей с РАС. Визуальные стимулы, такие как карточки, являются более доступными и легче распознаваемыми, чем абстрактные вербальные конструкции.

Во-вторых, PECS способствует развитию навыков инициирования коммуникации, что чрезвычайно важно для детей с аутизмом, которые часто испытывают трудности в этой области.

Кроме того, использование карточек PECS может служить промежуточным этапом на пути к овладению вербальной речью, поскольку оно стимулирует развитие языковых и социальных навыков.

Перед внедрением программы по развитию общения с использованием PECS была проведена диагностическая работа, направленная на оценку уровня сформированности параметров общения у подростков с РАС. В исследовании приняли участие 5 детей 10–11 лет с расстройствами аутистического спектра.

Цель исследования заключалась в изучении влияния данного метода на развитие коммуникативных навыков у детей данной категории.

Для достижения поставленной цели был проведен комплексный диагностический этап, направленный на выявление уровня сформированности коммуникативных навыков у подростков с РАС. Диагностический инструментарий включал в себя следующие критерии.

1. Активная речь, оцениваемая с помощью экспериментальной методики исследования уровня активной речи (модификация методики М. Сандберга).

2. Понимание речи, оцениваемое с помощью экспериментальной методики исследования уровня понимания речи (модификация методики М. Сандберга и С.С. Морозовой).

3. Невербальный компонент в коммуникативной деятельности, оцениваемый с помощью экспериментальной методики исследования уровня невербального компонента в коммуникативной деятельности (модификация методики М. Сандберга).

Результаты диагностического этапа показали, что у большинства (80%) участников исследования наблюдались значительные трудности в области вербальной и невербальной коммуникации. Многие дети (60%) испытывали сложности с активной речью, имели ограниченный пассивный словарь и демонстрировали низкий уровень понимания речи. Кроме того, у них отмечались проблемы с установлением и поддержанием зрительного контакта, а также с использованием невербальных средств общения, таких как мимика, жесты и позы.

После проведения диагностического этапа был разработан комплекс коррекционных мероприятий, основанный на методе альтернативной коммуникации с использованием карточек PECS. Данный метод предполагает обучение ребенка целенаправленному общению посредством обмена картинками, изображающими желаемые предметы или действия.

Коррекционная работа проводилась в течение двух месяцев, включая 15 занятий с периодичностью 2 раза в неделю продолжительностью 30 минут каждое. Занятия проходили как в индивидуальной, так и в подгрупповой форме. Основными целями коррекционной работы являлись.

1. Формирование у детей умения использовать вербальные и невербальные средства общения.
2. Развитие целенаправленного использования средств общения.
3. Увеличение количества слов активного и пассивного словаря.
4. Совершенствование понимания речи.
5. Стимулирование речевой активности.

На подготовительном этапе для каждого ребенка была изготовлена индивидуальная коммуникативная папка, содержащая карточки с изображениями предметов, действий и ситуаций, соответствующих интересам и образу жизни ребенка. Эти папки использовались на занятиях для обучения детей обмену картинками с целью выражения своих желаний и потребностей.

Индивидуальные занятия проходили с каждым ребенком отдельно и направлены на формирование умения использовать вербальные и невербальные средства общения, целенаправленного использования средств общения, увеличение количества слов активного и пассивного словаря. Обучение проводилось в соответствии с методом «Случайного обучения» и системой альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS (Э. Бонди, Л. Фрост).

На подгрупповых занятиях основное внимание уделялось установлению зрительного контакта с собеседником, поддержанию эмоционального контакта, формированию умения использовать вербальные и невербальные средства общения, а также целенаправленному использованию средств общения.

По завершении коррекционной работы проведен контрольный этап эксперимента, который показал, что высокий уровень развития общения не отмечался у детей 10–11 лет с расстройствами аутистического спектра. Средний уровень развития общения диагностирован у 60% подростков с расстройствами аутистического спектра. Низкий уровень характерен для 40% детей расстройствами аутистического спектра.

У детей наблюдалось значительное улучшение в области понимания речи. Они стали лучше распознавать различные части речи (существительные, глаголы, прилагательные) и понимать фразовую речь (инструкции). Кроме того, увеличился объем пассивного словаря.

В области активной речи участники исследования продемонстрировали рост количества используемых слов, в том числе различных частей речи (существительных, глаголов, прилагательных).

Наиболее заметный прогресс был достигнут в области невербального компонента коммуникативной деятельности. Дети научились устанавливать и поддерживать зрительный контакт, использовать жесты, мимику и позы для выражения своих потребностей и эмоций.

В заключение отметим то, что результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности применения метода альтернативной коммуникации с использованием карточек PECS в работе с подростками с расстройствами аутистического спектра. Данный метод способствует развитию коммуникативных навыков, увеличению словарного запаса, пониманию речи, а также формированию невербальных средств общения.

Использование карточек PECS позволяет создать мотивацию к общению, дать возможность ребенку проявлять инициативу и формировать целенаправленное общение. Кроме того, визуальная опора в виде картинок помогает детям с аутизмом лучше понимать и усваивать информацию.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2011. – 224 с.
2. Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS / Э. Бонди, Л. Фрост. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
3. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Т. Делани; пер. с англ. В.И. Дегтярева. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 272 с.
4. Морозов С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии / С.А. Морозов. – М.: Добрый век, 2010. – 102 с.
5. Сандберг М. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития. Протокол / М. Сандберг; пер. с англ. С. Доленко. – М.: MEDIAL, 2013. – 108 с.

Пряхина Антонина Юрьевна
музыкальный руководитель

Манохина Наталья Дмитриевна
музыкальный руководитель

МДОУ «ЦРР – Д/С №4 п. Майский»
п. Майский, Белгородская область

ЧУВСТВО РИТМА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация: в статье раскрываются возможности музыкотерапии в современном образовательном пространстве ДОУ на примере практического опыта внедрения музыкально-терапевтических технологий на базе детского сада в работе музыкального руководителя.

Ключевые слова: музыкальная терапия, чувство ритма, здоровьесбережение дошкольников, физическое здоровье, эмоциональное здоровье.

Поиск новых педагогических технологий – одна из первостепенных задач современного образования. В целях поддержания и укрепления социального статуса профессии музыкального руководителя необходимо не только повышать квалификацию, но обогащать образовательный процесс и педагогические технологии новыми методами и актуальным содержанием. Кроме того, последнее время особенно остро стоит вопрос поддержания здоровья дошкольников – увеличение образовательной нагрузки, в том числе с использованием электронных устройств, приводит к нарастанию количества психических расстройств. О некоторых аспектах на роль и место музыки в детском саду и пойдет речь.

Ритм – один из центральных, основополагающих элементов музыки, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении звуков во времени. Чувство музыкального ритма – это комплексная способность, включающая в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов. Чувство ритма является одной из главных музыкальных способностей, без которой практически невозможна никакая музыкальная деятельность. Современные исследования и практическая деятельность педагогов-музыкантов доказали, что развивать чувства ритма рекомендуется с самого раннего возраста.

Главная задача в развитии чувства ритма у детей дошкольного возраста: научить их ощущать в музыке ритмическую выразительность и передавать ее в движениях, а это требует внимания, сосредоточенности, концентрации памяти, эмоций, что важно для развития ребенка.

Одно из оздоровительных моментов в ДОУ является создание наилучших условий для поддержания здоровья, а также его укрепления и восстановления. Фактор ухудшения показателей здоровья дошкольников требует от музыкального руководителя особого внимания к вопросам эмоционально-психического здоровья детей. В данном русле целесообразно использовать терапевтические возможности музыкального искусства, включая в музыкальные занятия и иные практики методики арт-терапии и музыкотерапии. Что это значит? По утрам в момент приема детей включаем классический репертуар в соответствии с возрастными особенностями детей, а также от типа нервной системы ребенка используя методику музыкально-рефлекторного пробуждения. Для этого отводим не менее 10 минут. Если дать ребенку послушать произведения из альбома П.И. Чайковского например: «Болезнь куклы», то это может вызвать множество отрицательных эмоций, поэтому для большего коррекционно-профилактического эффекта необходимо использовать более легкую музыку.

Учитывая вышеизложенное, музыкальные руководители детского сада работают над реализацией педагогического проекта «Музыкальная капель». Данный проект сочетает в себе принципы музыкальной педагогики, психологии и музыкальной терапии. Реализация принципов проекта позволяет представить деятельность детского сада как важный компонент в системе здоровьесбережения ребенка. Ведь именно музыкальные занятия служат благоприятной почвой для применения на практике таких методов музыкальной терапии, как: дыхательная гимнастика, музыкальная пластика для развития координации, слушательская музыкотерапия, музыкальные игры с метафорическими картами. Так, методы дыхательной гимнастики подразумевают тренировку различных типов дыхания, которые реализуются через дыхательные упражнения, вокальные распевки и пение различных по характеру песен. Такие методы особенно актуальны в сезон простуд, ведь при респираторно-вирусных заболеваниях у многих детей усугубляется пульмонологический профиль и дыхательная система нуждается в укреплении. Музыкальная пластика включает две формы работы: пластическое интонирование, направленное на смягчение мышечного напряжения и свободное дирижирование, развивающее координацию

движения рук и вокального интонирования. В целом, музыкально-пластическая деятельность помогает в реализации творческого потенциала и приобретении новых средств эмоциональной экспрессии. Слушательская музыкотерапия, или слушание музыки, является широко распространенным терапевтическим приемом. В ряде исследований, отмечаются данные о воздействии музыки на отдельные психические состояния и функции, как, например, повышение производительности, увеличение эффективности обучения, улучшение настроения, снижение психоэмоционального напряжения]. При слушательской музыкотерапии учитываются личностные качества слушателя, его темперамент, настроение, а также музыкальные особенности произведений – композиторский стиль, образное содержание.

Интересным методом работы, сочетающим в себе образовательные, музыкально-терапевтические и психологические элементы, являются разработанные музыкальные игры с метафорическими картами. Такие игры представляют собой метод терапии через творческое общение с искусством с целью поиска созвучного в различных произведениях культуры. Работа с картами позволяет раскрыть внутренние ресурсы и высвободить заблокированные эмоции в результате обращения к глубинным образным ассоциациям. Разнообразные красочные изображения на картах позволяют создавать на их основе различные игры. Терапевтический эффект игр улучшается, если подключить не только образные, но и музыкальные ассоциации, добавляя к играм музыкальное сопровождение. Введение форм работы с метафорическими картами в работу музыкального руководителя было пробным. Но уже на первом занятии с использованием карт в подготовительной группе, дети живо откликнулись на эту идею, остались в восторге от игр и ярких картинок, завершая встречу вопросами: «А в следующий раз мы тоже поиграем?». В результате работа с картами была введена на регулярной основе, что позволило выработать определенные алгоритмы работы с картами и подвести итоги. Варианты использования метафорических карт были сгруппированы в три игры.

Рассмотрим игру «Сочини историю». Цель игры: улавливать смену эмоционального содержания музыки и уметь отразить ее через речевое воспроизведение образов. Ход игры: перед ребенком разложены карты с различными изображениями (5–10 штук). Педагог поочередно включает контрастные по образному содержанию музыкальные произведения (продолжительность звучания одного отрывка – от 1 до 3 минут). Задача ребенка – не только подобрать подходящее звучащему отрывку изображение, но описать его словами, сложив единый сюжет. Например, звучит грустная музыка. Ребенок выбирает изображение сидящего за столом мальчика с угрюмым лицом, фантазирует: «Утро началось печально – за окном лил дождь, и прогулка в такую погоду казалась невозможной. Придется весь день сидеть дома...». Спустя минуту музыка меняется на бодрую и активную – ребенку необходимо отреагировать, перестроив сюжет в позитивное русло: «Тут внезапно раздался звонок в дверь – это курьер доставили долгожданную посылку, которую мы с мамой заказали еще месяц назад. В ней тот самый новый конструктор, о котором я так мечтал!» и т. д. Игровая ситуация мобилизует внимание детей к музыке, а значит положительно влияет на физическое развитие дошкольников. Мы – педагоги должны помнить о том, что ритм игры должен быть таким, чтобы поддерживать на должном уровне здоровое восприятие ребенка, в которой ребенок может чувствовать себя в полной безопасности. Одним из таких методов используем в своей работе элементы игрового массажа под музыку. Нам приятно хлопать в ладоши, ходить по массажным коврикам. Мы бессознательно посылаем положительные сигналы сердцу и другим органам, тем самым улучшая ее работу. С музыкой это связано очень легко. На музыкальных занятиях игровой массаж проводится под музыку, пропеваются слова, или же звучит музыка просто фоном. В завершении обобщим, что обозначенный в проекте подход к образовательному процессу в детском саду позволяет не только реализовать образовательные профессиональные задачи педагога, но также максимально раскрыть творческий потенциал дошкольников и положительно влиять на их физическое и эмоциональное здоровье, является эффективным способом профилактики психосоматических заболеваний у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Арт-терапия / сост. и общ. ред. А.И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 315 с.
2. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию / Г.Г. Декер-Фойгт; пер. с нем. О. Гофман. – СПб., 2003. – 205 с.
3. Линькова М.В. Методы арт-терапии в начальном музыкальном образовании / М.В. Линькова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической онлайн-конференции. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского гос. техн. университета им. Г.И. Носова, 2020. – С. 299–307. EDN KZLHDZ
4. Торопова А.В. Музыкально-деятельностная терапия: опыт музыканта в психологической реабилитации детей с психосоматическим профилем личности: монография / А.В. Торопова, Т.В. Львова. – М.: Ритм, 2018. – 180 с.

НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

***Аннотация:** вопросы психологической готовности к самостоятельной жизни оказываются крайне актуальными для студентов с умственной отсталостью, которые сталкиваются со многими трудностями, обусловленными особенностями развития, а также теми условиями, в которые они попадают, начиная самостоятельную жизнь в общежитии. В связи с этим в статье приводятся результаты проведенного анализа и обобщения работ авторов, посвященных проблеме психологической готовности к самостоятельной жизни у студентов с умственной отсталостью.*

***Ключевые слова:** психологическая готовность к самостоятельной жизни, ценностные ориентации, профессиональная направленность, самооценка, самостоятельность, межличностное общение, умственная отсталость.*

Психологическая готовность к самостоятельной жизни характеризует определенную зрелость личности, которая обеспечивает ее непрерывный рост сейчас и в будущем. Она позволяет человеку проявлять самостоятельность в действиях, придерживаясь собственных целей и намерений, поступая в соответствии с нормами окружающего мира. Согласно научной точке зрения М.А. Егоровой, для успешной адаптации к самостоятельной жизни человеку необходимо: разделять ценности, нормы и идеалы общества, быть «включенным» в его культуру; иметь уверенную позицию по отношению к разным сферам общественного бытия; самостоятельно принимать решения и быть за них ответственным; самостоятельно планировать свою жизнь, обеспечивать себя всем необходимым для жизни; позиционировать себя как члена общества, продуктивно взаимодействовать с другими людьми (вступать с ними в деловые и дружеские отношения, создавать семью) [1].

Таким образом, психологическая готовность к самостоятельной жизни в юношеском возрасте формируется по разным параметрам. Данный процесс начинается к концу подросткового возраста – началу юношеского возраста. Прохождение процесса подготовки к самостоятельной жизни затрудняется у юношей с умственной отсталостью, что обусловлено спецификой их развития. Уровень их психологической готовности к самостоятельной жизни оказывается ниже уровня готовности к самостоятельной жизни нормативно развивающихся сверстников. Система ценностей у них часто имеет невыявленную осознанность [3]. Из-за недоразвития психических процессов и эмоционально-волевой сферы, падения и колебаний тонуса психической активности происходит снижение самостоятельности в целом, а также снижение способностей к налаживанию межличностного общения, к профессиональному самоопределению. Характерна тенденция к формированию завышенной или заниженной самооценки из-за сниженной критичности к себе [4; 7].

Опираясь на выделенные М.А. Егоровой критерии определения уровней готовности к самостоятельной жизни юношей, и учитывая специфику развития юношей с умственной отсталостью, коррекционно-развивающие мероприятия по развитию психологической готовности студентов с УО к самостоятельной жизни следует проводить по соответствующим направлениям. Так, к основным направлениям можно отнести: формирование ценностных ориентаций, профессиональной направленности, формирование адекватной самооценки, повышение самостоятельности, развитие навыков налаживания и поддержания межличностного общения. Чтобы определить содержание деятельности по каждому направлению, были проанализированы и обобщены теоретические и практические разработки М.А. Егоровой, Т.Г. Копыловой, О.Л. Лашиной, К.Г. Логуновой, Л.А. Самойлюк, А.Г. Удодова, О.С. Хрипка.

1. Работа по формированию ценностных ориентаций и повышению самостоятельности должна быть направлена на формирование у студентов с УО способности определять цели своей жизни, способности к самопроекции себя в будущее. Они должны научиться планировать разные этапы своего будущего (например, ближайшие полгода или год, следующие пять-шесть лет) и планировать отдаленное будущее, ставить цели на разные жизненные этапы и определять действия для их достижения (по М.А. Егоровой) [1].

Можно со студентами с умственной отсталостью проводить беседы, обсудить желаемые цели и пути их достижения. Если юноша затрудняется, ему можно сказать, что сейчас ему трудно думать за себя, но это важно для того времени, которое наступит позже, когда ему нужно будет стать

полностью самостоятельным. Можно предложить подумать, что именно юноша должен сделать, чтобы достичь того, что он хочет. Можно предложить обсудить такой вопрос как смысл жизни, от чего он зависит, только ли от стечения обстоятельств или еще от чего-то. Можно попросить вспомнить и назвать каких-нибудь персонажей фильмов, книг, которые оказывались в трудных ситуациях, обсудить, как они искали решение, смогли ли справиться с проблемой, прийти к выводу, что все проблемы можно решить, но для этого нужно приложить усилия, постараться.

Можно предложить студентам с умственной отсталостью поучаствовать в упражнениях и играх (тренинговых), которые направлены на формирование ценностных ориентаций, повышение самостоятельности.

Можно предлагать студентам с умственной отсталостью рисовать на темы представлений о себе в прошлом, настоящем и будущем, о своих планах или желаниях на будущее. Они могут нарисовать, какие они есть сейчас и какими бы хотели себя видеть, чего хотели бы достигнуть. Выполненные рисунки нужно обсудить, помогая осознавать свои стремления, желания, планы и цели; отношение к своему прошлому, настоящему и будущему; оценить свои способности и возможности, формировать позитивные ожидания от будущего и уверенность в своих силах, в возможности достижения позитивного будущего.

2. Работа по формированию профессиональной направленности должна быть направлена на формирование у студентов с УО добросовестного отношения к труду, понимания роли труда в жизни человека и общества. Важно формировать такие качества как трудолюбие, дисциплинированность, интерес и уважительное отношение к труду. Постепенно должна формироваться осознанная потребность в труде. Осознавая полезность, необходимость, общественную и личную значимость труда, студент с умственной отсталостью будет стремиться к улучшению своих умений и навыков, будет проявлять больше самостоятельности, будет больше стараться планировать и контролировать свои действия (по Т.Г. Копыловой и О.Л. Лашиной) [2].

Работу в этом направлении стоит начинать с привлечения студентов к выполнению практической деятельности, различных видов общественно-полезной трудовой деятельности.

Следует организовывать встречи с представителями профилирующих профессий, экскурсии на предприятия, а затем обязательно организовывать их обсуждение. Это поможет повышать осознанность, понимание особенностей профессии, выполняемого труда, нужных навыков, важность труда в целом и значимость той или иной профессии.

Важно выбирать не только доступные для студентов с умственной отсталостью специальности, но и учитывать спрос на профессию в данном районе. У студентов должно формироваться положительное отношение к выбранной профессии, стойкий интерес к ней. Они должны уметь адекватно оценивать свои возможности выполнения того или иного вида деятельности.

Можно организовывать встречи с выпускниками, которые уже работают. Работающие выпускники могут поделиться полезной информацией, и сами студенты могут задать вопросы, чтобы получить больше информации о профессии, труде, условиях труда.

Можно проводить профориентационные игры, профориентационные мероприятия. Проводить анкетирование и опросы для определения профессиональных интересов, увлечений, склонностей.

3. Работа по повышению способностей к налаживанию и поддержанию межличностного общения студентов с УО должна быть направлена на улучшение способностей к контролю своих эмоций, чувств и переживаний, к распознаванию своих эмоций, правильному их выражению. Следует обучать приемлемым способам выражения эмоций, не допускать проявления агрессии. Следует проводить работу по снижению агрессивности, тревожности, если они проявляются (по Л.А. Самойлюк, К.Г. Логуновой, О.С. Хрипко) [5].

Работу в этом направлении стоит начинать с обогащения знаний об эмоциях, чувствах, настроениях человека. Для этого можно использовать информационные плакаты с изображениями, предлагать самостоятельно повторить, выразить эмоцию, угадать эмоцию.

Следует развивать способности к определению собственных эмоций, настроений, к определению эмоций другого человека. Можно попросить студентов нарисовать свои эмоции, выразить их мимически, описать.

Важно развивать способности к адекватному выражению своих эмоций. Обучить навыкам отреагирования эмоций, чтобы негативные эмоции не накапливались, и избавиться от них можно было социально приемлемым способом. Для этого можно проводить упражнения, предложить нарисовать свою эмоцию, подвигаться под музыку, высказать вслух то, что беспокоит и др.

Следует развивать навыки поведения в конфликтных ситуациях, чтобы студенты учились не просто контролировать свои эмоции, но и учились адекватному решению конфликтов, умели приходить к компромиссу.

Можно проводить специально подобранные упражнения и игры (тренинговые), проигрывать проблемные ситуации, задействовав вербальные и невербальные средства общения. Использовать

компьютерные игры, предназначенные для развития эмоционального интеллекта, способности понимать поступки других людей, прогнозировать их последствия и др. Можно смотреть фрагменты фильмов и обсуждать их, стараясь вместе с юношами разобраться в ситуации, в поведении людей, попробовать спрогнозировать дальнейшее развитие событий, дальнейшую реакцию персонажей.

Важно поддерживать благоприятный психологический климат в коллективе студентов, чтобы они не чувствовали себя дискомфортно, чтобы у них не повышалась тревожность или агрессивность.

4. Работа по формированию адекватной самооценки студентов с УО должна быть направлена на улучшение способностей к самопознанию, адекватному восприятию собственных возможностей. Важно развивать уверенность в себе, своих способностях и возможностях (по А.Г. Удодову) [6].

Можно предлагать студентам с умственной отсталостью рисовать на темы отношения к самому себе, своей семье, своей деятельности. Они могут рисовать себя в прошлом, настоящем и будущем; нарисовать ситуации, в которых они чувствуют себя уверенно и неуверенно; какие они есть сейчас и какими бы хотели себя видеть. Выполненные рисунки нужно обсудить, помогая осознавать отношение юноши к себе, к своим возможностям, оценить свои способности и возможности, формировать положительное, адекватное отношение к себе и уверенность в своих силах.

Можно предлагать поучаствовать в специально подобранных упражнениях и играх, направленных на формирование адекватной самооценки.

5. Работа по повышению самостоятельности студентов с умственной отсталостью должна быть направлена на развитие навыков планирования и целеполагания, самоорганизации деятельности. Они должны научиться предвидеть последствия своих поступков, строить свое поведение таким образом, чтобы достигать запланированного результата и поставленных целей.

Следует сформировать у студентов умение самостоятельно мыслить и действовать по алгоритму: проанализировать проблему (ситуацию), найти возможные варианты решения и подходящих действий, определить возможные последствия своих действий, определить подходящий алгоритм действий.

Таким образом, работа по развитию психологической готовности студентов с умственной отсталостью к самостоятельной жизни должна быть комплексной. Она должна быть направлена на формирование ценностных ориентаций, профессиональной направленности, формирование адекватной самооценки, повышение самостоятельности, развитие навыков налаживания и поддержания межличностного общения. Для этого можно использовать такие методы и средства, как упражнения (тренинговые) и игры, создание рисунков с последующим обсуждением, беседа, групповая дискуссия и т. д.

Список литературы

1. Егорова М.А. Социально-психологическая готовность к самостоятельной жизни выпускников школы-интерната / М.А. Егорова // Вестник практической психологии образования. – 2007. – №3. – С. 59–66. EDN WXLFO7
2. Копылова Т.Г. Система профориентационной работы в коррекционной школе VIII вида / Т.Г. Копылова, О.Л. Лашина // Дефектология. – 2006. – №5. – С.75–79. EDN HVKNYF
3. Лубовский В.И. Специальная психология. – В 2 т. Т. 1. Учебник для бакалавриата и магистратуры / В.И. Лубовский. – М.: Юрайт, 2023. – 430 с.
4. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: ИОИ, 2016. – 228 с.
5. Самойлюк Л.А. Взаимосвязь саморегуляции и социальной адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями / Л.А. Самойлюк, К.Г. Логунова, О.С. Хрипко // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2021. – №02. – С. 93–97.
6. Удодов А.Г. Организация системы коррекционно-воспитательной работы по формированию самооценки умственно отсталых подростков / А.Г. Удодов // Московский педагогический журнал. – 2011. – №3. – С. 120–125. EDN OUISVD
7. Шипицына Л.М. Основы специальной психологии / Л.М. Шипицына. – М.: Юрайт, 2024. – 311 с.

Сычева Ирина Сергеевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлены результаты апробации коррекционно-развивающей программы по формированию навыков общения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с соблюдением определенных педагогических условий в рамках дифференцированного подхода.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дети дошкольного возраста, навыки общения, конструирование.

В настоящее время возрос интерес к проблемам детей с нарушениями в психическом и физическом развитии, так как их численность стремительно увеличивается. В частности, по данным Всемирной организации здравоохранения в последние годы наблюдается тенденция к росту частоты расстройств аутистического спектра (РАС) во всем мире. Вероятно, данная ситуация обусловлена рядом причин: ростом информированности населения о данной проблеме, новыми доказательными данными в медицинской генетике и нейробиологии, неврологии и смежных областях. Асинхрония развития – ведущий дизонтогенетический механизм при расстройствах аутистического спектра, который объясняет достаточную неоднородность группы детей дошкольного возраста с РАС. Такие дети не стремятся к активному взаимодействию с окружающей средой, их способность пассивно воспринимать внешние воздействия (без достаточного обратного афферентного подтверждения) со временем становится все более ограниченной и обедненной (И.А. Скворцов) [2]. Аутизм в целом проявляется как нарушение возможности ребенка устанавливать адекватные аффективные связи даже с самыми близкими людьми. Затруднения могут быть менее выраженными в общении со взрослыми и более явными в контактах с другими детьми, причем общение с младшими или старшими детьми проходит легче, чем со сверстниками (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская) [1].

С целью выявления уровня сформированности навыков общения у детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста нами был проведен эксперимент на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа №830», в группе «Особый ребенок» дошкольного отделения «Незабудка» с сентября 2023 года по апрель 2024 года. В эксперименте участвовали 8 дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет, обучающихся по Адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Для оценки уровня сформированности навыка общения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра мы использовали следующие методики: «Рукавички», разработанная Г.А. Цукерман и адаптированная нами для проведения с детьми с расстройствами аутистического спектра (в связи с трудностями удержания инструкции детьми с РАС, их повторяли несколько раз на протяжении всего выполнения задания; дошкольники были разделены на пары, каждому из них были даны по одной заготовке рукавички в виде готового силуэта из фетра с одинаковым количеством мест крепления разноцветных фигур, с просьбой украсить их одинаково, то есть так, чтобы они составляли пару); опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» А.В. Хаустова, который заполняли на основе наблюдений и бесед с педагогами, специалистами.

Проанализировав результаты экспериментального исследования, мы можем говорить о том, что 25% дошкольников с расстройствами аутистического спектра находились на низком и 75% на среднем уровне развития навыков общения. Дети испытывали затруднения при привлечении внимания как сверстников, так и взрослых, крайне редко инициировали общение, задавали вопросы, с трудом вели диалог, не пытались договориться, не согласовывали свои действия, с трудом определяли эмоциональное состояние окружающих. Однако при инициативе общения со стороны взрослого вступали в контакт, давали ответную реакцию на свое имя, определяли свои вещи, описывали предметы и события. Совместная деятельность дошкольников была малопродуктивна.

Полученные результаты позволили нам определить направления коррекционной работы с учетом дифференцированного подхода в соответствии с уровнем развития навыков общения дошкольников. Учитывая те навыки общения, которые вызвали наибольшие трудности у дошкольников на констатирующем этапе и необходимость соблюдения специальных педагогических условий в процессе коррекционной работы с детьми с РАС, мы составили коррекционно-развивающую программу по

развитию навыков общения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в процессе конструирования, опираясь на рекомендации, изложенные в учебно-методическом пособии А.В. Хаустова «Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра» [3]. Ее основой послужил когнитивно-поведенческий подход, включающий использование бихевиоральных методов и техник: детальную подборку стимульных материалов, использование под-сказок, системы подкрепления/поощрения, возникающих ситуаций для генерализации навыка и обес-печения его функциональности и т. д. Также при разработке программы мы учитывали некоторые по-ложения эмоционально-уровневого подхода, разработанного В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и др. и модели, основанной на развитии, индивидуализации и взаи-моотношениях (DIRFloortime) с идеей активного привлечения к работе родителей, которым предо-ставляется возможность контролировать.

С дошкольниками из экспериментальной группы (четверо детей с низким и средним уровнем сформированности навыков общения) в течение шести месяцев помимо традиционных для всех детей занятий по конструктивно-модельной деятельности с воспитателем и индивидуальных, подгруппо-вых, фронтальных занятий логопеда, психолога, дефектолога, дополнительно осуществлялась реали-зация, составленной нами коррекционно-развивающей программы по формированию навыков обще-ния в процессе конструирования.

Проведение занятий осуществлялось индивидуально – 2 раза в неделю, продолжительностью 20 минут; в малой группе (2–4 ребенка) – 1 раз в неделю продолжительностью 20 минут. Занятия про-водились в кабинете учителя-дефектолога.

Дети контрольной группы (четверо детей с низким и средним уровнем сформированности навыков общения) занимались с воспитателем и специалистами и не включались в специально организован-ную коррекционно-развивающую работу.

Для достижения положительных результатов коррекционно-развивающей работы по повышению уровня сформированности навыков общения детей экспериментальной группы в процессе конструи-рования мы: учитывали имеющийся уровень и особенности сформированности навыков общения каждого ребенка при составлении программы; учитывали практические насущные задачи, связанные с обстоятельствами жизни детей и возможность отработки полученных навыков в повседневной дея-тельности дошкольника; составили методические рекомендации для специалистов коррекционного профиля и педагогов по формированию навыков имитации, стереотипа учебного поведения, навыка выполнения простых инструкций; вносили изменения в коррекционно-развивающую программу во временном, содержательном и методическом плане при необходимости.

Также по ходу занятия мы следили за включением ребенка (детей) в работу и при необходимости включали процедуры, снимающие напряжение и усталость: упражнения на мышечную релаксацию; дыхательную, мимическую, двигательную гимнастики; чтение детских потешек с чередованием дви-жений, темпа и громкости речи; использовали визуальные подсказки и подкрепляли коммуникатив-ные высказывания ребенка эмоциональным комментарием для создания ситуации успеха и повыше-ния мотивации.

Работа по формированию навыков общения у дошкольников с РАС была разделена на три этапа. Первый был направлен на формирование базовых коммуникативных функций и включал в себя 8 ин-дивидуальных занятий по совместному конструированию по образцу, модели и 5 занятий в малой группе для закрепления приобретенных навыков со сверстниками аналогично индивидуальному за-нятию ребенка и взрослого, однако с некоторыми дополнениями. Задачи коррекционно-образователь-ной деятельности на первом этапе:

- формирование умения выражать просьбы;
- формирование социальной ответной реакции;
- формирование умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, со-бытия.

Второй этап был направлен на формирование социо-эмоциональных навыков общения у дошколь-ников с расстройствами аутистического спектра, включал в себя 5 занятий в малых группах и преду-сматривал решение следующих задач:

- формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них;
- формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы.

На этом этапе использовались формы организации конструирования по условиям, схеме.

На третьем этапе, направленном на формирование диалоговых навыков, использовались формы организации конструирования по замыслу и теме. Задачи совместной образовательной деятельности:

- формирование диалоговых навыков;
- формирование социального поведения.

Заключительный этап включал в себя 7 занятий.

Переход к занятиям в малой группе на первом этапе формирования навыков общения происходил только при условии самостоятельного использования ребенком формируемых навыков без визуальных и словесных подсказок взрослого на трех индивидуальных занятиях подряд. При соблюдении этих условий осуществлялось также чередование индивидуального и группового занятия первого этапа. В дальнейшем не было жесткой привязки к последовательности занятий второго и третьего этапов. Вариативность определялась индивидуальными особенностями усвоения навыков каждым ребенком и учетом его психологического и физического состояния.

Оценив эффективность реализованной нами коррекционно-развивающей программы по формированию навыков общения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством конструирования, мы можем говорить о том, что в обеих группах наблюдается положительная динамика формирования навыков, однако более высокий уровень отмечен у детей экспериментальной группы – 100% дошкольников достигли среднего уровня сформированности навыков общения. В контрольной группе, несмотря на положительную динамику, значения остались прежними: 25% детей достигли среднего уровня и 75% детей остались на низком уровне развития навыков общения. Дошкольники экспериментальной группы значительно улучшили диалоговые навыки, совместный контроль по ходу совместной деятельности, усовершенствовали навыки сотрудничества и взаимопомощи, а также использования вербальных и невербальных средств общения для выражения своих мыслей, чувств, желаний. Увеличились показатели сформированности навыков комментирования и описывания предметов, людей, действий, событий.

В итоге, мы можем сделать следующие выводы: дошкольники с расстройствами аутистического спектра обладают специфическими особенностями формирования навыков общения, поэтому выделение у них уровня сформированности навыков общения, является необходимым условием для разработки коррекционно-развивающей программы, реализация которой будет способствовать эффективному социальному взаимодействию этой категории детей; специально организованная конструктивная деятельность дошкольников с расстройствами аутистического спектра при соблюдении ряда специальных педагогических условий, индивидуализации и дифференциации используемых методов и приемов в рамках дифференцированного подхода способствует формированию навыков общения.

Список литературы

1. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Тервинф, 2007. – 341 с.
2. Скворцов И.А. Детский аутизм в неврологии / И.А. Скворцов. – М.: МЕДпресс-информ, 2020. – С. 34–35.
3. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – М.: ЦПМСДиП, 2010. – С. 87. EDN YUTVPV

Тивикова Анна Борисовна
педагог-психолог
МБОУ «СОШ №3 им. Страховой З.Х.»
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет имени Л.Н. Толстого»
г. Донской, Тульская область

МЕРОПРИЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** среди основных задач учителей и психологов-педагогов, работающих с младшими школьниками с задержкой психического развития, выделяются задачи по развитию у них мотивации к обучению в школе и формированию учебных мотивов. На основе этого в статье приводятся результаты проведенного анализа работ авторов, разрабатывающих вопросы организации и проведения мероприятий, направленных на стимулирование, развитие мотивации к школьному обучению у младших школьников с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** мотивация к школьному обучению, младшие школьники, задержка психического развития.*

Развитие мотивации к школьному обучению или учебной мотивации оказывает влияние на учебную деятельность школьников, на их познавательную активность, активность в обучении. Ее развитие позволяет детям понять и принять учебные задачи, осознать важность обучения, испытывать интерес к познанию нового, к самому процессу обучения. Другими словами, мотивация к школьному

обучению является побуждающей силой младшего школьника к обучению [3; 5]. Вместе с тем сама учебная деятельность влияет на развитие учебной мотивации. Учебная мотивация развивается в ходе учебной деятельности [4; 6].

Заметные трудности с развитием учебной мотивации испытывают дети с задержкой психического развития. Даже в младшем школьном возрасте у них долго продолжает доминировать игровая деятельность, а не учебная деятельность. Дети мало интересуются познанием окружающего их мира с его объектами и явлениями, их внимание зачастую занимает игра в ее элементарных формах, где не нужно соблюдать правила, запреты. Из-за слабого развития учебной мотивации, слабого интереса к учебной деятельности младшие школьники с задержкой психического развития сталкиваются с трудностями с обучением, с соблюдением дисциплины на уроке, с освоением учебной программы. Они могут отказываться от выполнения учебных заданий, демонстрировать нежелание посещать школу. Это связано с тем, что интеллектуальное напряжение в процессе обучения для них часто оказывается чрезмерным, непосильным [2; 7].

В работах Н.Л. Белополюской, Л.Н. Блиновой, И.В. Крупенниковой, Н.В. Чаркиной, Д.В. Черенева, Е.А. Череневой и других авторов можно найти данные о том, что у младших школьников с задержкой психического развития мотивация к школьному обучению формируется медленнее, чем у их нормально развивающихся сверстников. Их учебная мотивация часто бывает неустойчива, слабо развита. Из-за отставания в развитии интеллектуальной сферы в сравнении с нормой у них замедленно формируется познавательный мотив и познавательные интересы [2]. Более часто младшие школьники с задержкой психического развития прилагают усилия к обучению не потому, что им интересно и нравится учиться, а для того, чтобы избежать получения плохой оценки или порицания со стороны учителей и родителей [7]. Это отрицательно влияет на их успешность в обучении, на формирование мотивации к деятельности в целом. Это также может выступать одной из причин малой эффективности адаптации детей с задержкой психического развития к школе или даже стать причиной их дезадаптации.

В связи с данными особенностями, среди основных задач учителей и психологов-педагогов, работающих с младшими школьниками с задержкой психического развития, выделяются задачи по развитию у них мотивации к обучению в школе и формированию учебных мотивов. На основе этого в данной статье приводятся результаты проведенного анализа работ авторов, разрабатывающих вопросы организации и проведения мероприятий, направленных на стимулирование мотивации к школьному обучению у младших школьников с задержкой психического развития.

Согласно рекомендациям Е.А. Череневой и Д.В. Черенева, для развития мотивации к обучению в школе у младших школьников с задержкой психического развития необходимо обучать детей приемам самостоятельной постановки целей и их достижения в условиях затруднений и помех методом привлечения их к самоконтролю и самооценке. Это будет способствовать развитию самоорганизации детей, способности концентрировать свое внимание на учебной деятельности, способности самостоятельно планировать свои действия для достижения поставленной цели и планомерно ее достигать, выполняя намеченные действия. Также для достижения данных целей учитель или педагог-психолог могут подводить детей к самостоятельному принятию решения, к постановке обязательных целей, к обсуждению их реалистичности в ситуациях, когда они сталкиваются с трудностями. Могут привлекать детей к поиску и обсуждению разных способов решения проблемы, путей его проверки [10].

По рекомендации Т.М. Ташиной, в процессе работы над развитием учебных мотивов у младших школьников с задержкой психического развития учителю следует реализовывать дифференцированный подход к учебному материалу. Это позволит повышать эффективность реализации потенциальных возможностей учащихся и результативность их обучения [9].

Согласно рекомендации А.К. Марковой, а также Е.А. Череневой и Д.В. Черенева, следует работать над развитием волевой сферы школьников. Достаточный уровень развития волевой сферы позволяет ученику более успешно концентрироваться на учебной деятельности, прилагать усилия к обучению, быть в учебной деятельности более успешными, получать положительные эмоции от обучения [8; 10].

В работах Н.В. Бабкиной и Л.Н. Блиновой можно найти рекомендации о том, что у младших школьников стоит развивать познавательные мотивы, познавательные интересы, обучая их приемам умственной деятельности и учебной работы. Для этого учитель может использовать на уроках разные приемы занимательности (игры, занимательные упражнения, иллюстрации, кроссворды, драматизации, задачи-шутки и др.), которые помогут привлечь внимание детей к обучению, не вызывая интеллектуального перенапряжения [1; 2].

Одним из важных новообразований младшего школьного возраста, которое крайне важно для развития у детей мотивации к обучению в школе, является активная позиция школьника. В соответствии с нормой, она должна формироваться у ребенка к началу обучения в школе. Но так происходит не всегда, ее формирование может осуществляться гораздо позже, что особенно заметно наблюдается у детей с задержкой психического развития. В связи с этим Н.В. Бабкина и Л.Н. Блинова рекомендуют

целенаправленно формировать у детей активную позицию школьника с помощью словесного внушения, предоставления детям возможности выбора задач и упражнений, включения детей в общую коллективную деятельность, которая приносила бы им положительные эмоции от совместного достижения цели.

На развитие у детей мотивации к обучению в школе влияет также и то, какое отношение к школе у них формируется. Так, при формировании отрицательного, негативного отношения к школе у детей может появляться желание не выполнять учебные задания, не соблюдать дисциплину на уроках, вовсе не посещать школу. При формировании у них положительного отношения к школе у детей более активно формируется интерес к обучению. Для формирования у младших школьников положительного отношения к школе и к обучению учитель может работать над созданием положительного эмоционального фона на уроках и в процессе общения с детьми, над созданием ситуаций успеха для детей в учебной деятельности.

Вызвать у детей интерес к обучению, к самому процессу обучения и познания можно, включая игровую деятельность как элементы урока или заданий, упражнений. Это позволит поддерживать интерес младших школьников к учебному процессу на протяжении всего урока, а также поддерживать их работоспособность за счет выполнения интересной для них деятельности, что важно для детей с задержкой психического развития.

Использование игровой деятельности учителем и педагогом-психологом в работе с младшими школьниками на этапе их адаптации к школе также может помочь детям легче пройти данный процесс. Введение игровых элементов помогает детям принять правила и нормы поведения на уроке и на перемене, привлечь их интерес к самой учебной деятельности, к выполнению заданий, решению задач и т. п. Это обусловлено тем, что даже в начале младшего школьного возраста для детей игры продолжают быть интересным видом деятельности. В процессе выполнения игровой деятельности дети зачастую лучше концентрируют свое внимание, чем в процессе выполнения учебной деятельности, стандартизированных учебных заданий, лишенных занимательности. Поэтому игра выступает как эффективное коррекционно-развивающее средство в работе не только с дошкольниками, но и с младшими школьниками [1; 2].

Таким образом, мероприятия для развития мотивации к обучению в школе у младших школьников с задержкой психического развития должны включать в себя разные направления деятельности (развитие учебных и познавательных мотивов, развитие волевой сферы, формирование активной позиции школьника, положительного отношения к школе и т. п.). Можно использовать разные методы и средства в коррекционно-развивающей работе (включение игровой деятельности как части урока, заданий; создание ситуаций успеха; включение детей в коллективную деятельность, применение дифференцированного подхода к учебному материалу и т. п.).

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина. – М.: Владос, 2021. – 143 с.
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л.Н. Блинова. – М.: НЦ Энас, 2011. – 136 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2021. – 315 с.
4. Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 2003. – 368 с. EDN QXGSKV
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / А.И. Зимняя. – М.: Академия, 2023. – 456 с.
6. Ильин Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2022. – 641 с.
7. Крупеникова И.В. Проблема формирования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития / И.В. Крупеникова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – №2. – С. 79–86. EDN MUJKLR
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychlib.ru> (дата обращения: 27.03.2024).
9. Ташина Т.М. Адаптация первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению / Т.М. Ташина // Ученые записки СПбГИПСР. – 2014. – Т. 21. №1. – С. 116–120. EDN TUIJNZ
10. Черенева Е.А. Пути формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с ЗПП / Е.А. Черенева, Д.В. Черенев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №7. – С. 277–285. EDN PEYNNZ

Научное издание

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

Материалы
IV Международной научно-практической конференции
(Тула, 11 апреля 2024 г.)

Научный редактор *С. Г. Лещенко*
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*
Дизайн обложки *М. С. Фёдорова*

Подписано в печать 22.04.2023 г.
Дата выхода издания в свет 26.04.2023 г.
Формат 84×108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 31,92. Заказ К-1282. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru