

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 8, № 1 (29), 2023 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich'sPeriodicalsDirectory»
Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор юридических наук, профессор А.Б. Мезяев
Технические редакторы – Е.В. Мелина, Е.Н. Лопатина
Выпускающий редактор – Г.О. Рассыпнинский

Редакционная коллегия:

Алимханов Е.А., д-р пед. наук, проф. (Казахстан); Быстрова Ю.А., д-р психол. наук, доц. (г. Москва); Демьянчук Р.В., д-р психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); Дубовая А.В., д-р мед. наук, проф. (г. Донецк); Егоров П.Р., канд. пед. наук, доц. (г. Якутск); Екжанова Е.А., д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Игнатенко Г.А., д-р мед. наук, проф. (г. Донецк); Иксанов Х.В., д-р мед. наук, проф. (г. Казань); Малофеев Н.Н., академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Попова О.С., д-р психол. наук, проф. (г. Минск); Смолин О.Н., д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по науке и высшему образованию (г. Москва); Соловьева И.Л., канд. пед. наук, доц. (г. Москва); Старобина Е.М., д-р пед. наук, доц. (г. С-Петербург).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ № ФС 77–67742. Дата регистрации: 10.11.2016. Форма распространения: печатное СМИ (журнал). Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны. Языки: русский, английский. Выходит 4 раза в год.

Учредитель (издатель): УВО «Университет управления «ТИСБИ».

Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Редакция: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Тел./факс: +7(843)294-83-42 (редакция), e-mail: inclusion.tisbi@mail.ru, Интернет-сайт: www.tisbi.ru

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 300 экз. Бесплатно. Дата выхода в свет: 22.05.2023 г. Усл. печ. л. 12,98. Заказ № 57. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2023 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	4
-----------------------------------	----------

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Блинова А.А., Кажарская О.Н. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭМПАТИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ У УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ	8
---	----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Ганиева И.С., Масгутова Р.А., Миннебаева Р.Р. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ТРУДА ПЕДАГОГА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	20
--	-----------

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Кохан С.Т. ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ	36
--	-----------

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кощеева В.А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА)	46
---	-----------

Крылова К.А. ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРОБЛЕМЫ И РЕСУРСЫ	55
--	-----------

Микляева Н.В. АНАЛИЗ ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАФИЧЕСКИХ ЗАКЛЮЧЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ПСИХОЛОГА	64
---	-----------

Микляева Н.В., Чудесникова Т.А. АНАЛИЗ ЗАКЛЮЧЕНИЙ ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАФИИ ГОЛОВНОГО МОЗГА КАК СРЕДСТВО Тьюторского сопровождения детей с ЭПИ-активностью 81

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Аль-Халед Р.М. ОСОБЕННОСТИ РИСОВАНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 89

Гусейнова А.И., Осетрова А.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВОК И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ 99

Ерофеева Н.Д., Лавская Н.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 109

Зеленина А.Е. ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧЕМ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ 115

Иванова М.В. СОСТОЯНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ 137

Пушкина М.В., Лавская Н.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР И НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ 146

Шевцова А.А. ИЗУЧЕНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 157

Уважаемые читатели и коллеги!

Разрешите представить вашему вниманию первый выпуск (29-й) журнала 2023 г. «Инклюзия в образовании», который включил в себя 14 статей от 19 авторов. В этом номере география публикаций представлена такими городами, как Москва, Казань, Чита, Ижевск, Севастополь.

В журнале обозначены следующие рубрики: «Инклюзивное образование», «Открытое пространство инклюзии», «Теория и практика инклюзии», «Клиническая и специальная психология» и «Коррекционная педагогика».

В рубрике «Инклюзивное образование» представлена одна статья двух авторов из Севастополя. Статья на тему: «Особенности проявления педагогической эмпатии в инклюзивном образовании у учителей с разным стажем работы» рассматривает проблему проявления эмпатии как профессионально значимого свойства личности учителя, работающего в инклюзивном образовании. Описаны показатели педагогической эмпатии, проявляющиеся в ценностных установках, эмоциональной гибкости, рациональном и интуитивном уровнях мышления, положительных поведенческих реакциях. Эмпирическое исследование, направленное на изучение уровня проявления педагогической эмпатии в инклюзивном образовании у педагогов с разным стажем работы, определило, что педагоги, имеющие педагогический стаж работы до 10 лет, имеют более высокий уровень эмпатии, чем учителя со стажем работы свыше 10 лет. Молодым педагогам в большей степени свойственно проявлять рациональные и эмоциональные способности в общении с особыми детьми, тогда как учителя со стажем работы свыше 10 лет мотивированы в профессиональной деятельности на проявление творческих и познавательных способностей.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена статьей трех коллег из Казани. Статья «Особенности мотивации труда педагога в обучении детей с ОВЗ» представляет теоретический обзор и исследование вопроса мотивации труда педагога в обучении детей с ОВЗ. Система инклюзивного образования в ДООУ является, по-прежнему, инновационной, несмотря на ее признание почти 20 лет назад. Указанная система образования позволяет детям с ограниченными возможностями получать образование, начиная с дошкольного, в условиях полноценного общества.

Рубрика «Теория и практика инклюзии» представлена одной статьей коллеги из г. Чита. Статья «Перспективы профессионального самоопределения студентов с нарушениями здоровья» представляет

процесс формирования и функционирования первостепенных оснований для обучения при выборе профессии. В исследовании приняли участие 19 студентов-первокурсников ЗабГУ с нарушениями здоровья. Цель исследования заключалась в анализе показателей профессионального самоопределения студентов с нарушениями здоровья. Полученные результаты показали доминирование средних показателей к мотивационной готовности в выборе будущей профессии, что указывает на недостаточную сформированность и внутреннюю готовность осознанно и самостоятельно планировать и осуществлять перспективы личного развития и профессионального роста. Для двух третей респондентов будущая профессия интересна как возможность самореализации своих профессиональных качеств. Отсутствует взаимодействие среди учебных заведений в преемственности профориентирования студентов с ограниченными возможностями с учетом современных реалий на рынке труда. Необходимо решать вопрос с обучением навыкам самоопределения старшеклассников, социально-педагогическим и трудовым способностям.

Рубрика «Клиническая и специальная психология» включила в себя 4 статьи коллег из Москвы. В статье по теме «Анализ электроэнцефалографических заключений как инструмент в работе учителя-дефектолога и психолога» обобщаются теоретические подходы к изучению биоэлектрической активности мозга, соотносятся особенности формирования и согласования ритмов с теорией нейрокода, обобщаются возможности интерпретации заключений ЭЭГ для составления программ нейропсихологической коррекции и коррекционно-развивающей работы в целом. Статья «Анализ заключений электроэнцефалографии головного мозга как средство тьюторского сопровождения детей с эпи-активностью» обобщает особенности анализа заключений ЭЭГ головного мозга как средства тьюторского сопровождения детей с эпи-активностью, приводится пример анализа медицинского заключения ребенка с сочетанной дисфункцией (энцефалопатия и последствия сотрясения мозга в дошкольном возрасте) как основы для проектирования индивидуальной адаптированной образовательной программы. В статье магистранта из Москвы «Особенности коммуникации у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (на примере обучающихся с расстройствами аутистического спектра и нарушениями интеллекта)» представляются варианты психического развития и особенности сочетания коммуникации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра и умственной отсталостью, описана специфика коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра и умственной

отсталостью, выявлены и обобщены особенности использования доступных средств коммуникации данной группы обучающихся. В статье «Особенности общения и формирования коммуникативных умений у детей с ЗПР дошкольного возраста: проблемы и ресурсы» анализируются и обобщаются результаты исследований специалистов, изучающих особенности общения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками. Также рассматриваются и дифференцируются такие понятия, как коммуникативные умения и навыки, коммуникативная деятельность.

Рубрика «Коррекционная педагогика» содержит в себе 7 статей авторов из Москвы и Ижевска. Статья на тему: «Изучение регулятивных базовых учебных действий у первоклассников с детским церебральным параличом и умственной отсталостью» представлена московским автором. В статье рассматриваются учебная деятельность и компоненты готовности к школе, разнообразие групп детей с детским церебральным параличом и их особенности развития, универсальные и базовые учебные действия; описаны методики диагностики регулятивных базовых учебных действий детей с детским церебральным параличом и умственной отсталостью, а также полученные по итогам изучения результаты. Статья «Формирование представлений об окружающем мире у дошкольников с ЗПР и нормальным развитием: содержательный аспект коррекционно-педагогической работы» рассматривает формирование представлений об окружающем мире у дошкольников с ЗПР и нормальным развитием, содержание коррекционной работы. В статье магистранта из Москвы «Состояние первоначальных навыков письма у обучающихся первых классов с тяжелыми нарушениями речи: результаты исследования» представлены обучающиеся первых классов с ТНР, испытывающие трудности в овладении первоначальными навыками письма (усвоение понятия о буквах, умение правильно, четко и достаточно быстро писать все графические элементы, соблюдая правильную позу, способность правильно дифференцировать звуки речи, безошибочно узнавать и соотносить их с буквами). Также два автора из Москвы рассмотрели в статье тему: «Взаимосвязь пространственных ориентировок и представлений в дошкольном возрасте: специфика коррекционно-развивающей работы», которая обобщает теоретические подходы к описанию пространственной ориентировки и представлений; дифференцируются данные понятия применительно к развитию детей дошкольного возраста, делаются выводы об их взаимосвязи через анализ программно-методических разработок для нормально развивающихся детей и дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Статья «Использование компьютерных дидактических игр в развитии навыков

звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с задержкой психического развития» рассматривает особенности развития навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с ЗПР. Обобщены результаты исследования звукового анализа и синтеза у воспитанников, выделены и описаны особенности развития данных навыков у детей с ЗПР. В статье на тему: «Особенности рисования слабовидящих младших школьников» автор рассматривает специфические особенности слабовидящих детей, затрудняющие усвоение предметных знаний по учебному предмету «Изобразительное искусство»; описаны результаты исследования, проведенного со слабовидящими обучающимися первого класса с целью изучения уровня развития изобразительной деятельности и, в частности, особенностей построения композиции. В статье автора из Ижевска «Формирование регулятивных учебных действий у обучающихся первого класса с детским церебральным параличом на уроках технологии» рассматривается формирование регулятивных учебных действий у обучающихся первого класса с детским церебральным параличом (ДЦП) на уроках технологии через метод визуальной поддержки.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. До встречи во втором номере журнала «Инклюзия в образовании» 2023 г.

С уважением,
главный редактор,
президент Университета
управления «ГИСБИ»
Нэлла Матвеевна Прусс.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭМПАТИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ У УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

А.А. Блинова, О.Н. Кажарская

ФГОС ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Россия

***Аннотация.** В статье представлен анализ проблемы проявления эмпатии как профессионально значимого свойства личности учителя, работающего в инклюзивном образовании. Описаны показатели педагогической эмпатии, проявляющиеся в ценностных установках, эмоциональной гибкости, рациональном и интуитивном уровнях мышления, положительных поведенческих реакциях. Эмпирическое исследование, направленное на изучение уровня проявления педагогической эмпатии в инклюзивном образовании у педагогов с разным стажем работы, определило, что педагоги, имеющие педагогический стаж работы до 10 лет, имеют более высокий уровень эмпатии, чем учителя со стажем работы свыше 10 лет. Молодым педагогам в большей степени свойственно проявлять рациональные и эмоциональные способности в общении с особыми детьми, тогда как учителя со стажем работы свыше 10 лет мотивированы в профессиональной деятельности на проявление творческих и познавательных способностей.*

***Ключевые слова:** эмпатия, педагогическая эмпатия, показатели педагогической эмпатии, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

В принципах реализации современного инклюзивного образования огромная роль отведена учителю, применяющему главный социальный и этический принцип нашего государства и новой школы в целом – поддержки особого ребенка в системе существующих межличностных отношений. Инклюзивные особенности образовательной среды требуют от педагогов в значительной мере профессиональной и личностной подготовки и проявления таких личностных качеств, как эмпатия, гуманизм, эмоциональная гибкость, коммуникабельность [1]. В педагогическом взаимодействии учителя и ученика педагогическая эмпатия выступает как основное социально-психологическое условие, обеспечивающее понимание психологического состояния ученика: его эмоций, чувств и переживаний.

Актуальность исследования данной проблемы заключается в том, что концепция инклюзивного образования является неотъемлемой

частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей для всех людей. Современная педагогика выдвигает идеи о том, что эмпатия в педагогическом взаимодействии выступает как основное условие реализации данного принципа.

Формирование и развитие эмпатии являются чрезвычайно важным процессом для любого педагога, особенно работающего с лицами, имеющими особые образовательные потребности.

Е.А. Рыльская считает, что педагог, работающий в инклюзивной среде, должен быть готов принять ребенка вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, психического и физического здоровья и состояния. Многое в принятии особых детей зависит от позиции учителя и его эмпатийной направленности [4].

Цель статьи: изучить и описать основные показатели педагогической эмпатии, определить их проявление у педагогов, осуществляющих инклюзивное образование и имеющих разный стаж работы.

Инклюзивное образование – это не только включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, но и создание новой школы с учетом ряда современных принципов в организации ее эффективного функционирования, основными из таких принципов являются гуманизация системы межличностных отношений, организация взаимодействия детского и взрослого сообщества с опорой на эмпатию [2].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, имеющие физический и/или психический недостатки, препятствующие освоению образовательных программ без создания специальных социально-психологических условий. По мнению ученых (В.В. Бойко, Ю.Б. Гиппенрейтер, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, И.М. Юсупов и др.) педагог, работающий в инклюзивном образовании, должен быть наделен особыми личностными характеристиками, тесно связанными с проявлением эмпатии: толерантностью, эмоциональной гибкостью, креативностью, педагогической интуицией и пр.

Впервые термин «эмпатия» был введен Э. Титченером для обозначения внутренней активности личности, результатом которой становится интуитивное понимание ситуации другого человека.

По мнению В.В. Бойко, эмпатия является особым отражением партнеров по взаимодействию, в основе которого эмоциональная отзывчивость и интуиция, но также значительную роль играет и

рациональное восприятие. Эмпатия позволяет не столько понять, сколько уловить суть мотивов и смысл поступков другого человека, источники его интересов или апатий, причин лжи или искренности [7].

Эмпатийность подразумевает принятие роли собеседника и понимание чувств, мыслей и установок другого человека. Сопереживание является определяющим во многих межличностных отношениях и социальных установках.

И.О. Елеференко, опираясь на многозначность содержания понятия «эмпатия», выделяет в ее структуре следующие компоненты: ценностный компонент; эмоциональный компонент; рациональный компонент; поведенческий компонент [3].

Педагогическая эмпатия – это важнейшее профессионально значимое свойство личности педагога, включающее в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, способствующие пониманию внутреннего мира другого человека, эмоциональному приобщению к его жизни, а также реализации помогающего поведения педагога, направленного на воспитанника в ситуациях общения и взаимодействия, выступающего в качестве гуманистической системы взаимоотношений и формирующегося в рамках таких отношений на практике.

Проанализировав научные работы и исследования по проблеме эмпатии в инклюзивном образовании, были выделены основные показатели педагогической эмпатии как основы деятельности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Д.М. Даудова, исследуя особенности проявления педагогической эмпатии, описала особенности ее развития:

1. Чем выше уровень эмпатии, тем выше этап профессионального становления педагога.

2. Лица с высоко эмпатийным потенциалом отличаются наличием специфической готовности и направленности, им свойственно желание изменяться, совершенствоваться, модифицировать процесс собственного личностного развития в силу высокого уровня когнитивной и эмоциональной рефлексии, толерантности и других психологических особенностей, присущих эмпатийным личностям.

3. Педагогическая эмпатия проявляется в тесной связи с такими психологическими характеристиками, как общительность, душевная мягкость, чуткость, доброжелательность, интеллигентность, толерантность, чувство юмора, альтруизм.

Для понимания этапов развития эмпатии интересным для науки

становится вопрос относительно особенностей её проявления у педагога в зависимости от стажа работы.

Проведенный И.М. Юсуповым опрос показал, что среди многих профессионально важных качеств учителя эмпатийность ставят на первое место. У молодых учителей со стажем до пяти лет значимость данной эмоциональной характеристики возрастает еще больше. Лишь у опытных учителей со стажем шесть лет и больше эмпатия занимает второе место, уступая по значимости профессиональным знаниям и интеллекту [7].

Недостаточно изученной и описанной является проблема особенностей проявления эмпатии в соответствии с реализацией инклюзивного образования у учителей с разным стажем работы.

Такое эмпирическое исследование проводилось в г. Севастополь в образовательных организациях, где есть инклюзивные классы: ГБОУ «СОШ № 57 им. дважды Героя Советского Союза маршала авиации С.Е. Яковлевича» с реализацией дополнительных программ в области искусств, ГБОУ «СОШ № 61 им. Героя Советского Союза А.И. Маринеско», ГБОУ «Севастопольский профессиональный художественный колледж» (СПХК).

В эмпирическом исследовании участие приняли 34 педагога: 17 педагогов с педагогическим стажем до 10 лет и 17 педагогов - от 10 лет и больше. Испытуемые были поделены на две группы в соответствии с педагогическим стажем: в 1-ю группу вошли педагоги, имеющие стаж работы до 10 лет; во 2-ю группу - свыше 10 лет. В дальнейшем при описании результатов они будут именоваться как 1-я и 2-я группы.

В методический комплекс были включены следующие методики: методика изучения уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко), методика определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков), методика «Оценка эффективности стиля педагогического общения педагога с детьми (Ю. Вьюнкова)», авторская анкета. Данный психодиагностический комплекс был направлен на изучение следующих показателей: общий уровень эмпатии, доминирующий канал эмпатии, стиль педагогического общения, мотивационные ориентации выбора профессии, знания, умения и навыки педагога относительно проявления педагогической эмпатии (уровень профессиональных компетенций).

По методике изучения уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко) обобщенные результаты даны в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Обобщенные данные в группах испытуемых (методика В.В. Бойко)

Общий уровень эмпатии				
Уровни проявления	Группа 1		Группа 2	
	n	%	n	%
Высокий уровень	0	0,0	0	0,0
Средний уровень	12	70,7	5	29,3
Заниженный уровень	5	29,3	7	41,4
Очень низкий уровень	0	0,0	5	29,3

Согласно полученным результатам, выявили, что педагогам с педагогическим стажем до 10 лет в большей степени свойственен средний уровень эмпатии (12 человек – 70,7%), данные педагоги отличаются эмоциональной отзывчивостью, открытостью, быстро устанавливают контакты с детьми. Также, основываясь на полученных данных, определено, что заниженный уровень эмпатических способностей в большей степени свойственен педагогам с педагогическим опытом свыше 10 лет. Данная группа учителей может проявлять положительные чувства в общении с детьми, но эмоциональные проявления находятся под жестким самоконтролем, что выражается в затруднительном взаимодействии с окружающими. Педагогов первой группы с очень низким уровнем эмпатии выявлено не было, в то время как 29,3% специалистов второй группы имеют очень низкие показатели.

Следующим этапом в описании данных представлены результаты по изучению доминирующего канала эмпатии.

Таблица 2

Обобщенные данные по изучению доминирующего канала эмпатии (методика В.В. Бойко)

№	Доминирующий канал эмпатии	Обобщенные данные в группе испытуемых	
		Группа 1	Группа 2
1.	Рациональный канал	3	0
2.	Эмоциональный канал	8	4
3.	Интуитивный канал	2	5
4.	Установки, способствующие эмпатии	5	6

5.	Проникающая способность в эмпатии	4	10
6.	Идентификация в эмпатии	2	2

Данные свидетельствуют, что педагоги, имеющие педагогический стаж до 10 лет, отличаются способностью входить в эмоциональный резонанс с окружающими, сопереживать и соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством вхождения в энергетическое поле партнера по общению. Для педагогов, имеющих педагогический опыт свыше 10 лет, свойственно в поведении и в отношениях с детьми создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Также следует отметить, что педагог может иметь и проявлять несколько доминирующих каналов эмпатии, что было доказано посредством данной методики.

Эмпатия как свойство личности проявляется и реализуется в общении и межличностных взаимоотношениях.

Методика по изучению стиля педагогического общения позволила определить уровень общения педагогов.

Результаты диагностики отражены в таблице 3.

Таблица 3

Обобщенные данные по изучению стиля педагогического общения педагога с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (методика Ю. Вьюнкова)

Показатель	Обобщенные данные в группе испытуемых				
		Группа 1		Группа 2	
Стиль педагогического общения	Уровни проявления	n	%	n	%
	Уровень 1	11	64,8	10	58,8
	Уровень 2	11	17,6	4	23,6
	Уровень 3	3	17,6	3	17,6
	Уровень 4	0	0,0	0	0,0

Полученные результаты показали, что педагоги, работающие с детьми с ОВЗ в большей степени, имеют высокий уровень эффективности стиля педагогического общения: в 1-й группе он составил 64,8%; во 2-й группе - 58,8% среди опрошенных. Это свидетельствует о том, что большая группа педагогов владеет условиями организации инклюзивного обучения, мотивация общения направлена

на общее развитие воспитанников, им свойственно учитывать в своей работе индивидуальные особенности ребенка. Такие учителя умеют стимулировать развитие детского коллектива, а воспитанники испытывают интерес к общению и взаимодействию с педагогом. Также установлено, что среди испытуемых нет педагогов, которые испытывают трудности в общении с детьми с ОВЗ, однако 17,6% педагогов (6 опрошенных в обеих группах) следует переосмыслить особенности своего общения, так как воспитанники с особыми образовательными потребностями не воспринимают авторитарный и назидательный стиль в межличностном общении.

Мотивационные ориентации выбора профессии педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, были изучены с помощью методики определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков). Результаты приведены в таблице 4.

Таблица 4

Мотивационные ориентации выбора профессии педагогов, работающих с учащимися, имеющими ограничения по здоровью (методика Е.М. Павлютенкова)

№	Группы мотивов	Выборы испытуемых	
		Группа 1	Группа 2
1.	Социальные мотивы	10	6
2.	Моральные мотивы	9	6
3.	Эстетические мотивы	2	7
4.	Познавательные мотивы	5	10
5.	Творческие мотивы	8	10
6.	Мотивы, связанные с содержанием труда	2	5
7.	Материальные мотивы	0	0
8.	Престиж профессии	0	1
9.	Утилитарные мотивы	2	2

Проведя анализ полученных результатов по методике Е.М. Павлютенкова, можно сделать следующий вывод: для педагогов первой группы ориентация в выборе профессии осуществляется на основе социальных и моральных мотивов, что не характерно для педагогов во второй группе. Таким образом, педагоги с педагогическим опытом до 10 лет желают собственным трудом способствовать общественному

прогрессу, имеют социальную направленность на высшие общечеловеческие цели и потребности, а также стремятся к совершенствованию своего морального облика и духовного мира. В то время, когда педагоги с педагогическим стажем более 10 лет в большей мере ориентированы на познавательные и творческие мотивы, стремятся к познанию содержания конкретного труда, овладению специальными знаниями, а также заинтересованы в получении возможностей для творчества в работе. Кроме того, результаты по методике позволили определить, что педагог может иметь несколько мотивационных ориентиров при выборе профессии.

Анализ знаний педагогов об эмпатии как значимом свойстве личности педагога был проведен с помощью разработанной авторской анкеты, направленной на изучение знаний, умений и навыков. В содержание анкеты вошли вопросы, определяющие уровень знаний учителя по проблеме педагогической эмпатии, ее значения для профессиональной деятельности учителя, работающего с особыми детьми. Ряд заданий был связан с решением психолого-педагогических задач, результаты которых стали основой для определения уровня умений и навыков в применении данных знаний в непосредственном общении с детьми. Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровень профессиональных компетенций педагогов, работающих с учащимися, имеющими ограничения по здоровью
(авторская разработка)

Уровень профессиональных компетенций педагогов				
	Группа 1		Группа 2	
Уровни развития	N	%	N	%
Высокий уровень	10	58,8	6	35,3
Средний уровень	7	41,2	11	64,7
Низкий уровень	0	0,0	0	0,0

Полученные результаты свидетельствуют о том, что молодые педагоги в большей степени наделены современными знаниями о педагогической эмпатии как свойстве личности, ее значимости в общении с детьми с особыми образовательными потребностями. Отмечается также, что большая группа педагогов (41,2% в 1-й группе и 64,7% -

во 2-й) имеют средний уровень когнитивной составляющей в общей структуре профессиональных компетенций. Этот факт свидетельствует о том, что для данной группы испытуемых следует организовывать спецкурсы, тренинги, семинары, направленные на формирования необходимых личностных свойств (в том числе и педагогической эмпатии) с целью реализации гуманистической направленности в инклюзивном образовании.

Выводы:

1. Педагогическая эмпатия – это важнейшее профессионально значимое свойство личности педагога, включающее в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Педагогическая эмпатия способствует пониманию внутреннего мира ребенка с ОВЗ, эмоциональному приобщению к его жизни, реализации помогающего поведения, направленного на осуществление гуманистической направленности в педагогическом процессе и межличностном взаимодействии.

2. Результаты эмпирического исследования, направленного на изучение уровня проявления педагогической эмпатии в инклюзивном образовании у педагогов с разным стажем работы, определили, что педагоги, имеющие педагогический стаж работы до 10 лет, имеют более высокий уровень эмпатии, чем учителя со стажем работы свыше 10 лет. Молодым педагогам в большей степени свойственно осуществлять рациональные и эмоциональные способности в общении с особыми детьми, тогда как учителя со стажем работы свыше 10 лет мотивированы в педагогической деятельности на проявление творческих и познавательных способностей.

3. Наша научно-исследовательская работа имеет много общего с исследованиями И.М. Юсупова: у молодых учителей со стажем до 5 лет данная эмоциональная характеристика учителя проявляется выше, чем у опытных учителей со стажем 6 лет и больше. Педагогическая эмпатия у данной категории специалистов занимает второе место, уступая по значимости профессиональным знаниям и интеллекту. В контексте сравнения данных с исследованиями Д.М. Даудовой педагогическая эмпатия находится в тесной связи с положительными характеристиками личности. Выводы, полученные в ходе исследования, находят схожие обоснования в трудах исследователей педагогической эмпатии – А.А. Бодалева и Т.Р. Каштанова, характеризующих трудность понимания данного понятия, его общую теоретическую и методологическую несогласованность в осмыслении природы и механизмов формирования данного феномена.

4. Данные эмпирического исследования свидетельствует о том, что для учителей, находящиеся на низком и среднем уровнях проявления основных показателей педагогической эмпатии, следует организовывать дополнительную психолого-педагогическую подготовку: спецкурсы, тренинги, семинары, направленные на формирование необходимых личностных свойств (в том числе и педагогической эмпатии), с целью реализации гуманистической направленности в инклюзивном образовании.

Литература

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. - С. 83-92.
2. Володина, С.А. Эмпатия как необходимое условие эффективности профессиональной деятельности педагога / С.А. Володина // Проблемы современного образования. - 2018. - № 1.
3. Вовк Е.В. Теоретические аспекты формирования педагогической эмпатии / Е.В. Вовк // Проблемы современного пед. образ. - 2019. - № 62.
4. Кузьмина, В.П. Эмпатия как условие реализации принципов инклюзивного образования / В.П. Кузьмина // Научно-метод. электрон. ж-л «Концепт». - 2016. - Т. 8. - С. 138-142.
5. Рыльская, Е.А. Духовно-нравственные качества личности педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования / Е.А. Рыльская, О.Б. Конева, С.В. Морозова // Общество: социология, психология, педагогика. - 2019. - № 11.
6. Саламатина, Ю.В. Психологические условия формирования эмпатийной культуры при подготовке будущих учителей / Ю.В. Саламатина // Молодой ученый. - 2012. - № 11. - С. 479-481.
7. Фетискин, Н.П. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М. Юсупов) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Изд. Инст. психотерапии, 2002. - С. 153-156.
8. Эпова, Н.П. Исследование особенностей профессионально-личностной позиции педагогов инклюзивного образования / Н.П. Эпова // Педагогический имидж. - 2018. - Т. 12. - № 4 (41). - С. 63-75.
9. Яковлева, Е.В. Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальных классов / Е.В. Яковлева // Вестник ЧТУ: Изд. Череповецк. гос. ун-та. - 2008. - № 1. - С. 55-60.
10. Hoffman, M. Empathy and moral development / M. Hoffman. - Cambridge: Cambridge University Press, 2000. - P. 26.

Авторы публикации

Блинова Анастасия Александровна, магистрант, ФГОС ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, Россия.

E-mail: blinovanastya99@gmail.com.

Кажарская Ольга Николаевна, канд. психол. наук, доцент, ФГОС ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, Россия.

E-mail: sevkon@mail.ru.

FEATURES OF EMPATHY FORMATION AMONG TEACHERS WORKING WITH SPECIAL CHILDREN

Blinova A., MA student, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia.

E-mail: blinovanastya99@gmail.com.

Kazharskaya O., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Sevastopol State University, Sevastopol, Russia. E-mail: sevkon@mail.ru.

***Abstract.** The article presents an analysis of the problem of manifestation of empathy as a professionally significant personality trait of a teacher working in inclusive education. The indicators of pedagogical empathy, manifested in value attitudes, are described; emotional flexibility; rational and intuitive levels of thinking, positive behavioral reactions. An empirical study aimed at studying the level of manifestation of pedagogical empathy in inclusive education among teachers with different work experience determined that teachers with up to 10 years of teaching experience have a higher level of empathy compared to teachers with more than 10 years of work experience. Young teachers are more likely to show rational and emotional abilities in dealing with special children, while teachers with more than 10 years of experience are motivated in their professional activities to display creative and cognitive abilities.*

***Key words:** empathy, pedagogical empathy, indicators of pedagogical empathy, inclusive education, children with disabilities.*

References

1. Alyokhina, S. Readiness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education / S. Alyokhina, M. Alekseeva, E. Agafonova // Psychological science and education. - 2011. № 1. - P. 83-92.
2. Volodina, S. Empathy as a necessary condition for the efficiency in professional activity of a teacher / S. Volodina // Problems of modern education. - 2018. - № 1.
3. Vovk, E. Theoretical aspects of the formation of pedagogical empathy / E.. Vovk // Problems of modern pedagogical education. - 2019. - № 62.
4. Kuzmina, V. Empathy as a condition for implementing the principles of inclusive education / V. Kuzmina // Scientific and methodological electronic journal «Concept». - 2016. - Vol. 8. - P. 138-142.
5. Rylskaya, E. Spiritual and moral qualities of the personality of teachers working in the field of inclusive education / E. Rylskaya, O. Koneva, S. Morozova // Society: sociology, psychology, pedagogy. - 2019. - № 11.
6. Salamatina, Yu. Psychological conditions for the formation of empathic culture in the preparation of future teachers / Yu. Salamatina // Young scientist. - 2012. - № 11. - P. 479-481.
7. Fetiskin, N. Diagnostics of the level of polycommunicative empathy (I. Yusupov) / N. Fetiskin, V. Kozlov, G. Manuilov. Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups. - M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. - C. 153-156
8. Epova, N. Investigation of the features of the professional and personal position of teachers of inclusive education / N. Epova // Pedagogical image. - 2018. - Vol. 12. - № 4 (41). - P. 63-75.
9. Yakovleva E. Empathy as a professionally significant quality of the personality of a prima-

ry school teacher / E. Yakovleva // Bulletin of CHTU: Publishing House Cherepovets State. - 2008. - № 1. - P. 55-60.

10. Hoffman, M. Empathy and moral development / M. Hoffman. - Cambridge: Cambridge University Press, 2000. - P. 26.

Дата поступления: 09.03.2023.

УДК 373.21

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ТРУДА ПЕДАГОГА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

И.С. Ганиева, Р.А. Масгутова, Р.Р. Миннебаева

МБДОУ «Детский сад № 132 комбинированного вида»
Кировского района г. Казань

Аннотация. В статье представлены теоретический обзор и исследование вопроса мотивации труда педагога в обучении детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзия, ОВЗ, мотивация педагогов, инклюзивное образование, дошкольная образовательная организация.

В настоящее время в России существует тенденция к росту детей с ОВЗ. Согласно данным Минпросвещения России в 2022 г. в учреждениях дошкольного образования количество детей с ОВЗ составляет 517 343 человека (6,8% от общего количества воспитанников).

В группу детей с ОВЗ входят дети с различными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития [3].

Изначально дети с ОВЗ в жизнь вступают с низким порогом интеграционных и адаптационных способностей. В первую очередь, это происходит по причине их начального заболевания, характера изменений, отклонений в развитии, различных особенностей проявления их заболевания, специфики изменений в функционировании пораженных органов, систем органов, степени и характера выраженности имеющейся у них патологии. При ограничении жизнедеятельности ребенка с ОВЗ пропадает способность осуществлять самоконтроль, самостоятельное обслуживание и развитие. Существует мнение, что в некоторых случаях при правильном воспитании и обучении ребенка возможно в какой-то мере преодолеть существующие дефекты развития.

Дошкольное детство – сенситивный период, во время которого формируются и развиваются все функции человеческой деятельности. Все эти процессы протекают под воздействием взрослых людей, обучающих и развивающих их, формирующих психологический

комфорт. По этой причине важная роль в данном процессе отводится психологическому климату, в котором находится ребенок, а также уровню комфорта окружающей его атмосферы, который должно создать, в том числе, дошкольное образовательное учреждение.

Система инклюзивного образования в ДООУ является по-прежнему инновационной, несмотря на ее признание почти 20 лет назад. Указанная система образования позволяет детям с ограниченными возможностями получать образование, начиная с дошкольного, в условиях полноценного общества.

Инклюзивное образование (англ. inclusion - включение, включающее образование, совместное обучение) - форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях.

Решение проблемы обучения и воспитания детей с ОВЗ в детском саду не ограничивается принятием и следованием принципу инклюзивности. Актуальным остается вопрос подготовки педагогов ДООУ к работе с детьми с ОВЗ, которая включает в себя как получение необходимых знаний, умений и навыков, психологическую готовность, а также замотивированность.

Если первые две составляющие рассмотрены учеными и имеются соответствующие публикации, то вопрос замотивированности остается недостаточно изученным и открытым.

В современном мире при многолетнем недостаточном материальном стимулировании деятельности работников дошкольных образовательных организаций актуальным остается вопрос мотивации деятельности педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Важности изучения этой темы также способствует ряд причин:

- Во-первых, как мы указали, существующая низкая заработная плата.

- Во-вторых, престиж данной профессией неоднозначен.

- В-третьих, возложенная на педагога большая социальная ответственность по воспитанию и обучению подрастающего поколения, будущего нации.

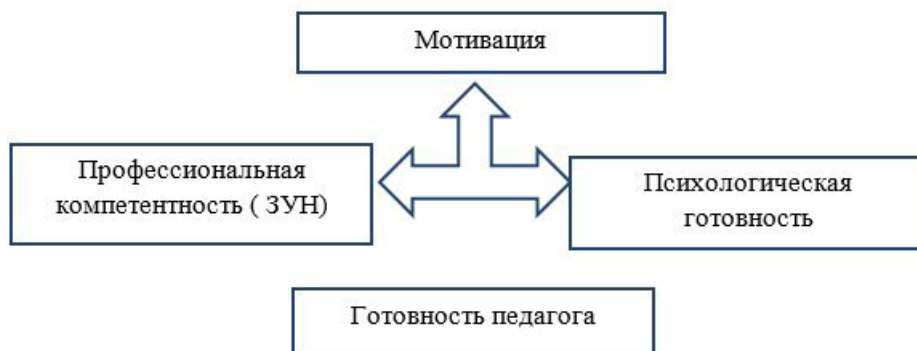


Рис. 1 - Структура готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ

Рассмотрим данные причины поподробнее.

Анализ сайта hh.ru по вакансиям воспитателя детской образовательной организации показал, что детские сады предлагают материальное вознаграждение от 15 руб. до 30 тыс. руб. При этом молодые специалисты могут рассчитывать на заработную плату в размере 15 тыс. руб. Надбавка возможна только через два года после начала работы, когда педагог может подать заявление на получение категории, а потом - раз в пять лет. Современная экономическая ситуация позволит выжить молодому педагогу дошкольной организации только при условии, что его кто-то материально поддерживает из семьи. Достойную заработную плату имеют только педагоги со стажем и достигшие высшей категории.

Второй причиной является то, что престиж данной профессией неоднозначен. Проведенный опрос ВЦИОМ показал, что 26% женщин указали сферу образования как престижную. Но сфера образования - широкое понятие, и нет данных по престижности работы воспитателем. Как показывает практика, в дошкольных организациях в группах работают по одному воспитателю. И ежегодно увольняются в среднем 2-3 воспитателя в каждом детском саду.

При недостаточной мотивации в дошкольных образовательных организациях работают педагоги. Педагоги, осуществляющие профессиональную деятельность в детском саду, несут на себе большую ответственность за образование и воспитание детей. Педагоги подвержены большим нагрузкам из-за специфики работы.

В этом контексте следует учитывать, что педагоги, несущие ответственность за подрастающее поколение, имеющие ограниченные

возможности, несмотря на существующие проблемы в инклюзивной системе образования, должны сохранять свою собственную мотивацию. Это является важным с точки зрения целей устойчивого развития страны.

В связи с этим, актуальным является изучение мотивации педагогов в обучении детей с ОВЗ. Цель настоящего исследования - изучить основные мотивационные факторы труда педагогов в обучении детей с ОВЗ.

Понятие мотивации педагога может быть обозначено как процесс побуждения педагога к активной педагогической деятельности, направленной на получение нового качественного результата и сфокусированной на достижении личного смысла в профессии. Как и большинству людей различных профессий, педагогу присущи такие потребности, как безопасность и достойная жизнь, приятные условия труда, чувство принадлежности, справедливое и разумное обращение, признание и уважение, участие в формулировании образовательной политики и самоуважение.

Чтобы понять мотивационные факторы, прежде всего необходимо рассмотреть особенности инклюзивного образования в ДООУ Российской Федерации:

- Первая особенность: недостаточное финансирование дошкольного образования, что приводит к несформированной образовательной среде, отвечающей потребностям детей с ОВЗ.

- Вторая особенность: родители в большинстве случаев, отдавая ребенка в ДООУ, снимают с себя ответственность за его образование.

- Третья особенность заключается в том, что педагоги не всегда готовы работать с детьми с ОВЗ или имеют недостаточную квалификационную подготовку.

- Четвертая особенность проявляется в отсутствии нормативной базы по инклюзивному образованию, также необходима вариативная методическая база обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Вопросы подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ рассмотрены в работах многих авторов. Так, например, Е.И. Аввакумова [1] рассматривает педагогические компетенции, а также краткое содержание модульной программы, овладение которой позволит педагогам эффективно работать в рамках реализации инклюзивного подхода к образованию детей с особыми потребностями. Вопросы мотивации автором не затронуты. Автор проводит анализ литературных источников по указанной теме, где также вопрос остается не

рассмотренным.

Интересной является работа Н.С. Стахеевой [12]. В статье выявлены особенности мотивации труда в сфере образования. Особое внимание уделено проблемам и направлениям их решения при мотивации труда педагогов при работе с детьми с ОВЗ. Статья носит теоретический характер и имеет ценность в части выделения особенностей мотивации.

Итак, в статье указаны следующие важные особенности мотивации труда педагогов при работе с детьми с ОВЗ:

- важность учета психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ;
- необходимость повышения квалификации педагогов в сфере работы с детьми с особыми потребностями;
- эффективное сочетание внутренней и внешней мотивации с особым упором на социальную значимость работы с детьми с ОВЗ, доплаты за работу с такими детьми и наличия дополнительного отпуска [12].

При этом анализ статьи позволяет сделать вывод, что основные мотивационные факторы совпадают с мотивацией педагогов, работающих с обычными детьми.

Научная работа Е.В. Коваленко [6] ценна тем, что имеет результаты опроса педагогов дошкольных образовательных учреждений и образовательных организаций начального, общего и среднего образования. Интересным является факт, что 22% респондентов не хотят вообще работать в сфере инклюзивного образования. Анализ показал, что педагоги ценят свой труд и уверены в необходимости доплаты за осуществление педагогической деятельности с детьми с ОВЗ. За данный пункт проголосовало 68% опрошенных; 17% респондентов мотивируют получение нового опыта в незнакомом им направлении.

В работе О.В. Кучергиной [8] также отмечается негативное влияние недостаточной мотивационной готовности педагогов на образовательный процесс детей с ОВЗ. Предложенные в статье подходы заключаются в повышении мотивационной готовности педагогов к обучению детей с ОВЗ в условиях инклюзии посредством выявления профессиональных затруднений и интересов, формулирования примерных тем по самообразованию и планов работы на учебный год. Таким образом, автор указывает на возможный путь решения проблемы мотивации через самообразование. Но в данном случае отсутствие мотивации связано только с одним фактором, а именно, недостаточной квалификационной подготовкой педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Н.В. Курилович и Е.А. Чернова [7] в своей работе отмечают, что проблема формирования универсальной профессиональной готовности социальных педагогов к работе с особыми детьми является многосторонней, поскольку объединяет в себе психологические, социологические и педагогические аспекты. Ее необходимо рассматривать как целостное проявление внутренней активности педагога. Рассматривая готовность педагогов, авторы указывают на важность мотивационной составляющей, но не раскрывают ее суть.

Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования проводили А.И. Смоляр и Т.Н. Черномырдина [11]. Авторами выявлено, что мотивация специалистов к работе в инклюзивном образовании гораздо выше, если у педагога имеется соответствующая подготовка.

Коллектив авторов (В.И. Долгова, Н.Г. Кутепова, Е.Г. Капитанец, Н.В. Крыжановская и Е.В. Мельник [5]) в своей статье «Изучение мотивационной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья» выявили несколько барьеров, препятствующих инновациям среди экспертов в области образования:

- слабая осведомленность рабочей группы о возможных инновациях - у 2% педагогов;
- вера в то, что можно эффективно преподавать по-старому, - у 8%;
- плохое состояние здоровья, другие личные причины - у 14%;
- большая учебная нагрузка - 25%;
- небольшой опыт работы, при котором даже традиционный подход не работает, - 17%;
- отсутствие стимулов - 8%;
- чувство страха перед негативными результатами - 0%;
- разногласия, конфликты в рабочем коллективе - 2%.

Изучение иностранных источников по изучаемой нами теме показало, что вопрос мотивации работы педагогов в работе с детьми с ОВЗ в дошкольных организациях также недостаточно изучен. Нами было выявлено исследование, проведенное Гареског и Линдквист [14]. Авторы провели опрос среди более 500 педагогов, работающих в дошкольных учреждениях. Наиболее распространенные ответы на вопрос о причинах их обучения по программе инклюзивного образования были следующими: возможность для личностного развития (67%), желание

помочь детям с особенностями (61%) и желание предотвратить проблемы в образовательных учреждениях (48%). Ни один из преподавателей не ответил, что хотел бы обучать детей групповым занятиям или что не нравится их предыдущая работа. Таким образом, педагоги стремились получить квалификацию в области инклюзивного образования, так как она может осуществляться методом индивидуальных занятий с особенными детьми.

Дроогенброк Ван Ф. и Спруйт Б. [16] отмечают, что педагоги, работающие с особенными детьми, подвержены психическим заболеваниям и профессиональному выгоранию. Проблему выгорания от сострадания также исследовали Н. Зияян-Гафари, Д.Х. Берг [15]. Данные исследования ценны тем, что позволяют более глубоко подойти к вопросу изучения мотивации педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Авторы отмечают, что долгосрочным потенциальным последствием эмоционального выгорания и усталости от сострадания, испытываемых педагогами особенных детей, является уход из профессии или переход в другую среду внутри профессии, которая не ориентирована на воспитанников.

В работе мы использовали теоретический анализ литературных источников, посвященных рассматриваемой теме. Изучение работ различных ученых позволило оценить уровень изучения проблемы мотивации педагогов, работающих с особенными детьми. Теоретический анализ позволяет определить задачи дальнейшего исследования и выявить основные проблемы в изучаемой теме.

Эмпирическое исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций, имеющих в группах детей с ОВЗ. В опросе приняли участие 74 педагога дошкольного образования, непосредственно работающих с особенными детьми. Опрошенные педагоги были поделены на две подгруппы: со стажем более 10 лет; со стажем менее 10 лет. Дифференциация по стажу работы обусловлена их накопленным опытом. С целью исследования преобладания внешней или внутренней мотивации была использована методика К. Замфир в модификации А.А. Реана [9]. Методика позволит определить преобладание одного из типов мотивации:

- внутренней мотивации;
- внешней положительной мотивации;
- внутренней отрицательной мотивации.

Проанализируем результаты исследования по методике К. Замфир в модификации А. Реана среди педагогов со стажем менее 10

лет.

Таблица 1

Итоги исследования типа мотивации у педагогов со стажем профессиональной деятельности до 10 лет

Ведущая мотивация труда					
Внутренняя		Внешняя положительная		Внешняя отрицательная	
Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
18	50	17	47,22	1	0,03

Анализ таблицы 1 позволяет сделать вывод, что у педагогов со стажем профессиональной деятельности до 10 лет внутренняя и внешняя положительная мотивация является значимой. Внешняя мотивация только на 2,78% ниже внутренней. Следовательно, мотивами их деятельности являются социальная и личная значимость труда, а также чувство удовлетворенности от выполняемой деятельности. Внешняя положительная мотивация заключается в возможности получения категории, получении премии, а также признания среди коллег, руководства. Педагоги ожидают получения национальных и международных наград, успехов своих воспитанников и признательности родителей. При этом внешняя отрицательная мотивация для педагогов имеет значение только для одного педагога.

Анализ мотивации профессиональной деятельности педагогов со стажем более 10 лет представлен в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования мотивации трудовой деятельности педагогов с трудовым стажем более 10 лет

Ведущая мотивация труда					
Внутренняя		Внешняя положительная		Внешняя отрицательная	
Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
7	36,84	9	47,3	3	15,8

В группе педагогов со стажем более 10 лет преобладает внешняя положительная мотивация, которая выражается в более высоком материальном вознаграждении, признании их как специалистов в

ближайшем окружении (руководство, родители, дети). Внутренняя мотивация выражена у меньшего количества педагогов. И здесь выявилась группа педагогов, у которых мотивами являются нежелание получить выговор и увольнение. Данная группа педагогов осуществляют трудовую деятельность по привычке, чтобы доработать до пенсии, они уже не заинтересованы в личностном росте, у них отсутствует стремление к признанию.

Проведем сравнение результатов опроса двух групп педагогов (рис. 1).

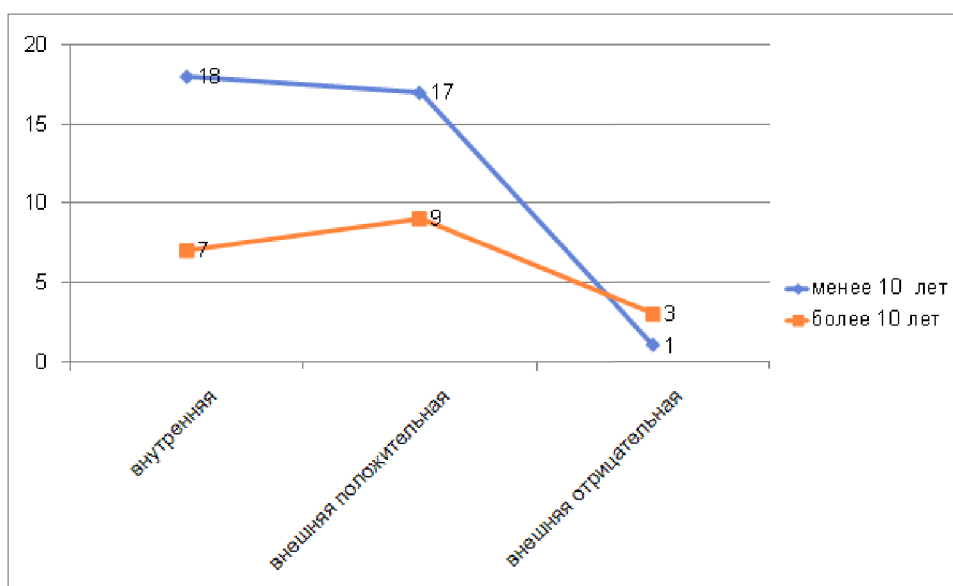


Рис. 2 - Сравнение мотивации педагогов в обучении детей с ОВЗ по методике К. Замфир в модификации А. Реана

Анализ рис. 1 позволяет сделать вывод, что в двух выбранных группах (стаж менее 10 лет и более 10 лет) схожие профили мотивации. Отличие наблюдается в проявлении внешней отрицательной мотивации, которая есть у педагогов со стажем свыше 10 лет и в незначительной степени проявляется у педагогов со стажем менее 10 лет.

Также здесь мы можем наблюдать, что преимущества внутренней мотивации могут со временем ослабевать у людей, если они не подкреплены внешней положительной мотивацией. Как показывает график, внутренняя мотивация выше у педагогов со стажем до 10 лет и более высока у педагогов со стажем свыше 10 лет.

Следует учитывать, что эти внешние источники могут положительно влиять на внутреннюю мотивацию.

Таким образом, можно сделать вывод, что основным источником мотивации для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, являются их желание быть успешными и их чувства, связанные с нематериальными целями. Однако текущая образовательная политика, отношение и поведение родителей влияют на успех в профессии педагога. Социальная значимость достигается не только благодаря осуществлению текущей профессиональной деятельности, но и благодаря возможности транслировать свой опыт коллегам. К сожалению, в настоящее время большое количество конкурсов проводится на платной основе за счет материальных средств самих педагогов. Региональные и районные конкурсы проводятся реже, но осуществляются также на платной основе и ограничиваются определенной тематикой.

Задача поддержания мотивации у педагогов ложится и на руководство дошкольной образовательной организации. Коммуникативные навыки руководителя ДОУ также важны с точки зрения мотивации педагогов. Внутриколлективные отношения важны для морального состояния педагогов. Дошкольные организации, в которых действует эффективная командная работа, с меньшей вероятностью покинут группу, потому что все действуют в одном направлении. В эффективной командной работе сложные задачи, такие как лидерство, выполняются попеременно.

С целью повышения потенциала и мотивации педагогов дошкольная организация должна стремиться к созданию среды, которая позволяет им подходить творчески к образовательному процессу, поддерживает их инициативу по повышению квалификации и развитию способностей. Причина таких интенсивных усилий заключается в том, что человеческий потенциал является результатом жизнедеятельности людей и может постоянно развиваться.

Развитие интеллектуальных свойств и мотивации (квалификация, знания, навыки, компетенции, воля, мужество, энтузиазм и т.д.) педагогов способствует формированию умелого и высокопроизводительного человеческого потенциала дошкольной организации. Это целенаправленное развитие постоянно повышает ценность образовательного процесса, что позитивно скажется на развитии детей с ОВЗ.

Педагог, и не только работающий с детьми с ОВЗ, должен учиться всю жизнь, культивировать собственную личность и развивать

собственный потенциал. И, что очень важно, развитие собственных способностей всегда связано с мотивацией и верой в прогресс.

При формировании мотивации важно правильно подходить к системе профессиональной подготовки педагогов для работы с детьми с ОВЗ. Если педагог не компетентен в вопросе обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, то и фактор мотивации тоже не будет задействован.

Правильная подготовка педагогов должна строиться с учетом следующих рекомендаций:

1. Программы подготовки должны включать получение практического опыта в инклюзивных условиях. Такого рода получение практического опыта уменьшат опасения педагогов перед началом работы.

2. Необходимо включать в обучение блок по ознакомлению с нормативно-правовыми актами в области инклюзивного образования, более информированным педагогам будет комфортнее включать учащихся с ограниченными возможностями в свои группы.

3. Руководству дошкольной организации рекомендуется изучить проблемы педагогов до отправки на обучение по направлению работы с детьми с ОВЗ и необходимо предпринять попытки решить их проблемы во время обучения.

Если учесть данные факторы, то большинство проблем педагогов будет решено на ранних этапах их обучения, они почувствуют большую готовность обучать детей с ограниченными возможностями.

Согласно теориям мотивации заработная плата педагогов и количество воспитанников могут быть одним из факторов мотивации. Группы с детьми с ОВЗ и их количество прописаны в нормативных документах. Материальная заработная плата педагогических работников - это прерогатива государственной власти. Большая ответственность педагогов и вознаграждение, которое получают в настоящее время воспитатели, являются несоизмеримыми.

К сожалению, чтобы улучшить результаты профессиональной деятельности педагогов в работе с детьми ОВЗ, государственная власть стремится улучшить распределение ресурсов, отчетность, реформирует учебные программы и совершенствует систему оценки, а также улучшает процесс подготовки и обучения педагогов. Однако данные мероприятия не дают должного эффекта, так как фактор мотивации остается неучтенным. Понятно, что «работа с детьми» является основным фактором, определяющим удовлетворенность работой педагога. Следовательно, основной мотивацией для того, чтобы стать

учителем, является вознаграждающий характер самой работы, а не денежная выгода.

Есть еще один фактор, который нужно учитывать при мотивации педагогов. Так, педагоги, работающие с особенными детьми, сталкиваются с целым рядом проблем в психическом плане, которые присущи работникам сферы обслуживания, таким как медсестры и консультанты по работе. В этих профессиях проблемы с психическим здоровьем могут привести к психологическому стрессу, который может проявляться в виде эмоционального выгорания или усталости от сострадания.

Эмоциональное выгорание и усталость от сострадания - это две формы психологического стресса, которые могут помочь лучше понять социальный и эмоциональный опыт педагогов. Ожидается, что педагоги общего профиля будут совмещать огромную профессиональную ответственность воспитателя с широким спектром индивидуальных и групповых учебных потребностей, чтобы обеспечить уровень эмоциональной и социальной поддержки, создающий позитивную среду обучения. Помимо этого (т.е. успешной интеграции учащихся с особенностями, которые обычно сталкиваются с более значительными академическими, когнитивными, социальными и эмоциональными проблемами, чем обычно развивающиеся дети), роль воспитателя включает в себя сложности управления отношениями с родителями или опекунами и другими специалистами в области образования в создании полностью инклюзивной среды.

Выгорание характеризуется чувством эмоционального истощения (например, чувство опустошенности), деперсонализации (например, черствость по отношению к другим) и снижением чувства личного достижения (например, чувство неэффективности) в результате хронического стресса на работе. Усталость от сострадания, о которой обычно сообщают медсестры и социальные работники, характеризуется чувством депрессии, тревоги и снижением эмпатии, возникающими в результате неоднократного соприкосновения с бедствиями уязвимых групп населения. При значительном снижении их сострадания и эмпатии люди, испытывающие усталость от сострадания, больше не чувствуют себя психологически способными оказывать помощь своим клиентам.

По итогам исследования можно сделать вывод, что мотивация труда педагога в обучении детей с ОВЗ опирается на внутреннюю составляющую. Но с увеличением стажа начинает меняться на внутреннюю отрицательную, что может негативно сказаться на обучении

и воспитании. Следовательно, руководству дошкольных организаций так же, как государству в целом, необходимо обратить внимание на совершенствование труда педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Таким образом, представленное исследование посвящено не только теоретическим исследованиям (труды Н.В. Курилович и Е.А. Черновой [7], А.И. Смоляр и Т.Н. Черномырдиной [11], Н.С. Стахеевой [12], Е.С. Аввакумовой [1]), но и исследует мотивационные факторы, которым подвержены педагоги дошкольных образовательных организациях. Данный факт является весомым, так как труды по мотивации педагогов дошкольных учреждений не проводилось. Так, В.И. Долгова, Н.Г. Кутепова, Е.Г. Капитанец, Н.В. Крыжановская и Е.В. Мельник [5] изучали мотивационные факторы у педагогов средних образовательных учреждений. Е.В. Коваленко [6] изучал мотивацию педагогов дошкольного и общего образования без интерпретации по формам образования.

Ценность проведенного нами исследования также заключается в том, что оно сосредоточено на изучении трех групп мотивации (внутренней; внешней положительной мотивации; внешней отрицательной мотивации) 74-х педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Следовательно, исследование более углубленное, но в тоже время позволяет сделать вывод, что целесообразным является проведение опроса после подразделения педагогов на более мелкие подгруппы. В свете опасений по поводу выбытия учителей на ранних этапах их карьеры понимание возможных параллельных путей, вызывающих психологический стресс у учителей, поможет администраторам и школьным системам разработать целевые мероприятия, направленные на устранение конкретных источников стресса. Кроме того, необходимы исследования, изучающие те факторы, которые позволяют учителям преуспевать, сталкиваясь с трудностями в инклюзивных условиях.

Литература

1. Аввакумова, Е.И. Подготовка педагогов дошкольных учреждений к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. - 2017. - № 25 (159). - С. 274-277.
2. Алёхина, С.В. Инклюзивное образование: история и современность. - М.: Педагогический ун-т «Первое сентября», 2013. - 33 с.
3. Александрова, О.В., Обухова, Н.В., Ахматнабиева, Р.М. Работа с детьми с ограниченными возможностями в условиях дошкольной образовательной организации // История, современное состояние и перспективы инновационного развития общества: Сб. ст. Национальной Всероссийской науч.-практ. конф. (22 апр. 2022 г., г. Волгоград). - Уфа: OMEGA SCIENCE, 2022. - 186 с.

4. Гороховская, Е.И. Особенности реализации инклюзивного образования в ДОУ // Лучшая студенческая статья-2021: Сб. ст. Междунар. науч.-исслед. конкурса. - Петрозаводск, 2021. - С. 15-19.
5. Долгова, В.И., Кутепова, Н.Г., Капитанец, Е.Г., Крыжановская, Н.В., Мельник, Е.В. Изучение мотивационной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. - URL: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n40/17384009.html> (дата обращения: 26.11.2022).
6. Коваленко, Е.В. Мотивация педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. - URL: <https://ipk74.ru/upload/documents/sogl/2020-10-02-algorithm-gazrabotku.pdf#page=80> (дата обращения: 21.11.2022).
7. Курилович, Н.В., Чернова, Е.А. Формирование готовности педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ // Ученые записки Забайкальского гос. ун-та. - 2018. - С. 136-141.
8. Кучергина, О.В. Самообразование как инструмент повышения профессиональной мотивации педагога инклюзивного профиля // Профессиональное образование и рынок труда. - 2021. - № 1. - С. 71-78.
9. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана). - URL: <https://hr-portal.ru/article/motivaciya-professionalnoy-deyatelnosti-metodika-k-zamfir-v-modifikacii-reana> (дата обращения: 21.11.2022).
10. Престижные профессии: вчера, сегодня... завтра? - URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskie-obzor/prestizhnye-professii-vchera-segodnja-zavtra> (дата обращения: 21.11.2022).
11. Смоляр, А.И., Черномырдина, Т.Н. Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. - Т. 5. - № 3. - С. 72-84.
12. Стахеева, Н.С. Особенности мотивации труда педагога в обучении детей с ОВЗ // Преемственность в образовании. - 2019. - № 24. - С. 329-334.
13. Börü, N. (2018). The Factors Affecting Teacher-Motivation. International Journal of Instruction. - № 11 (4). - P. 761-776.
14. Gäreskog, P. and Lindqvist G. (2020). Working from A Distance? A Study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish Preschools // Nordic Studies in Education. - № 40 (1). - P. 55-78. - URL: <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2128> (дата обращения: 21.11.2022).
15. Newsha Ziaian-Ghafari, Derek H Berg, Dr. (2019). Compassion Fatigue: The Experiences of Teachers Working with Students with Exceptionalities. - URL: <https://doi.org/10.5206/eei.v29i1.7778> (дата обращения: 26.11.2022).
16. Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview survey // Teaching and Teacher Education. - № 52. - P. 88-100.

Авторы публикации

Ганиева Ильмира Сайфетдиновна, воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 132 комбинированного вида», г. Казань, Россия. E-mail: ilmira_22@mail.ru.

Масгутова Рамзия Адехамовна, воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 132 комбинированного вида», г. Казань, Россия. E-mail: masgutova86r@bk.ru.

Миннебаева Раиля Равилевна, воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 132 комбинированного вида», г. Казань, Россия. E-mail: minnebaeva-2017@mail.ru.

**PECULIARITIES OF TEACHER MOTIVATION
IN TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES**

Ganieva I., teacher, Kindergarten of № 132 of a combined type, Kazan, Russia.

E-mail: ilmira_22@mail.ru.

Masgutova R., teacher, Kindergarten № 132 of the combined type, Kazan, Russia.

E-mail: masgutova86r@bk.ru.

Minnebaeva R., teacher, Kindergarten № 132 of the combined type, Kazan, Russia.

E-mail: minnebaeva-2017@mail.ru.

***Abstract.** The article presents a theoretical review and study of the teacher motivation in teaching children with disabilities.*

***Key words:** inclusion, HIA, motivation of teachers, inclusive education, preschool educational organization.*

References

1. Avvakumova, E. Training of teachers of preschool institutions to work with children with disabilities // Young scientist. - 2017. - № 25 (159). - P. 274-277.
2. Alyokhina, S. Inclusive education: history and modernity. - M.: Pedagogical University «The First of September», 2013. - 33 p.
3. Alexandrova, O. Obukhova, N., Akhmatnabieva, R. Working with children with disabilities in a preschool educational organization // History, current state and prospects for the innovative development of society: Collection of articles of the National (All-Russian Scientific and Practical Conference (April 22, 2022, Volgograd)). - Ufa: OMEGA SCIENCE, 2022. - 186 p.
4. Gorokhovskaya, E. Features of the implementation of inclusive education in preschool educational institutions // The best student article-2021: A collection of articles from the International Research Competition. - Petrozavodsk, 2021. - P. 15-19.
5. Dolgova, V., Kutepova, N., Kapitanets, E., Kryzhanovskaya, N., Melnik, E. Studying the motivational readiness of teachers to implement inclusive education for children with disabilities. - URL: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n40/17384009.html> (accessed: 26.11.2022).
6. Kovalenko, E. Motivation of teachers to work with children with disabilities. - URL: <https://ipk74.ru/upload/documents/sogl/2020-10-02-algoritm-razrabotky.pdf#page=80>.
7. Kurilovich, N., Chernova E. Formation of the readiness of teachers to work with children with disabilities // Zabaikalsk University Bulletin. - 2018. - P. 136-141.
8. Kuchergina, O. Self-education as a tool for increasing the professional motivation of an inclusive teacher // Vocational Education and the Labor Market. - 2021. - № 1 - P. 71-78.
9. Motivation of professional activity (K. Zamfir method modified by A. Reana). - URL: <https://hr-portal.ru/article/motivaciya-professionalnoy-deyatelnosti-metodika-k-zamfir-v-modifikacii-reana> (date of access: 11/21/2022).
10. Prestigious professions: yesterday, today... tomorrow? - URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/prestizhnye-professii-vchera-segodnja-zavtra> (accessed: 11/21/2022).
11. Smolyar, A., Chernomyrdina, T. The study of motivational and value aspects of the psychological readiness of future teachers for activities in conditions of inclusive education //

- Scientific result. Pedagogy and psychology of education. - Vol. 5. - № 3. - P. 72-84.
12. Stakheeva N. Peculiarities of the motivation of the work of a teacher in teaching children with disabilities // Continuity in education. - 2019. - № 24. - P. 329-334.
13. Börü, N. (2018). The Factors Affecting Teacher-Motivation // International Journal of Instruction. - № 11 (4). - P. 761-776.
14. Gäreskog, P. and Lindqvist G. (2020). Working from A Distance? A Study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish Preschools // Nordic Studies in Education. - № 40 (1). - P. 55-78. - URL: <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2128> (accessed: 21.11.2022).
15. Newsha Ziaian-Ghafari, Derek H Berg, Dr. (2019) Compassion Fatigue: The Experiences of Teachers Working with Students with Exceptionalities. - URL: <https://doi.org/10.5206/eei.v29i1.7778> (accessed: 26.11.2022).
16. Van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview survey // Teaching and Teacher Education. - № 52. - P. 88-100.

Дата поступления: 13.01.2023.

УДК 376

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С.Т. Кохан

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет,
г. Чита, Россия

Аннотация. В статье изучен процесс формирования и функционирования первостепенных оснований для обучения при выборе профессии. В исследовании приняли участие 19 студентов-первокурсников ЗабГУ с нарушениями здоровья. Цель исследования заключалась в анализе показателей профессионального самоопределения студентов с нарушениями здоровья. Полученные результаты показали доминирование средних показателей к мотивационной готовности в выборе будущей профессии, что указывает на недостаточную сформированность и внутреннюю готовность осознанно и самостоятельно планировать и осуществлять перспективы личного развития и профессионального роста. Для двух третей респондентов будущая профессия была интересна как возможность самореализации своих профессиональных качеств. Отсутствует взаимодействие среди учебных заведений в преемственности профориентирования студентов с ограниченными возможностями с учетом современных реалий на рынке труда. Необходимо решать вопрос с обучением навыкам самоопределения старшеклассников, социально-педагогическим и трудовым способностям.

Ключевые слова: нарушение здоровья, самоопределение, вуз, студент, профессия.

Надо признать, что эффективность инклюзивного образования затрагивает не только различные аспекты психосоциальной реабилитации, в зависимости от характера и тяжести имеющихся нарушений, но и предыдущие формы обучения (на дому, дистанционная, смешанная и очная). Также необходимо отметить существующие проблемы формирования у студентов-первокурсников с инвалидностью и ОВЗ личностно-мотивационных потребностей в учебно-познавательной деятельности, удовлетворенности обучением и профессионально-ценностными ориентациями [4].

Цель исследования состоит в оценке профессионального самоопределения первокурсников, имеющих инвалидность и ОВЗ.

В задачи исследования входило определение точки зрения первокурсников с ОВ о самостоятельности их выбора и основных

показателях профессионального самоопределения.

Профориентация, по мнению Е.Ю. Пряжниковой [5], представляет собой систему аргументированных мероприятий, ориентированных на подготовку молодежи к сознательному выбору будущей профессии с целью оказания помощи в профессиональном самоопределении и последующем трудоустройстве. Факт наличия психофизических нарушений обуславливает неоднозначность понимания и ощущения связи между человеком, социумом и окружающей средой, не всегда сбалансированной, влияющей на выбор профессии и его социальную позицию [9].

Основными проблемами выбора будущей профессии для абитуриентов с ООП являются:

- неуверенность в возможности будущего трудоустройства по специальности из-за неприятия работодателем имеющихся ограничений;
- недостаточный учет психофизических ограничений в освоении производственных процессов, указанных в современных профессиональных стандартах;
- недостаточные темпы совершенствования системы высшего образования в области существующих экспресс- и продолжительных форм профориентационной работы с будущими выпускниками [6].

Тем не менее, Е.В. Воеводина [2] считает, что экстерналиные риски связаны с социальной стигматизацией и клеймом «обременительного», «невыгодного» работника, требующего от администрации дополнительных материальных вложений по оборудованию доступной среды, правовых норм и адаптированных условий работы. А интерналиные риски, прежде всего, связаны с глубокими нарушениями здоровья, требующими периодического лечения и прохождения курсов реабилитации, что, в конечном итоге, снижает рабочий потенциал.

Обзор зарубежной литературы показал, что более высокие уровни самоанализа и изучения окружающей среды выпускниками школ [8] приводят к наиболее высокому равенству между человеком и выбранной карьерой, позволяя быть уверенным в адаптации и удовлетворенности выбранной профессией. На актуализацию выбора профессии, педагогическую адаптацию и мотивационную последовательность понимания учебного материала влияет ранний осознанный выбор будущей профессии [3; 12].

Обучение навыкам самоопределения имеет существенное значение для всех старшеклассников, а особенно для лиц мужского пола, так как, по мнению D. Battles и M.R. Pierson [10], они больше

все это противодействует самозащите, коммуникативным навыкам и самоэффективности. Трансформация от школьного обучения к поступлению в университет является переломным моментом в жизни каждого человека. Для абитуриентов с ОВ проблемы, связанные с такими важными решениями, как выбор будущей профессии, увеличиваютсякратно. Возрастает потребность в сопровождении, поддержке развития навыков самоопределения, социально-бытовых, педагогических и карьерных навыков [13].

В отношении будущих выпускников университетов с нарушениями здоровья встает проблема отбора наиболее эффективных мероприятий, способствующих формированию устойчивого самоопределения в особенностях будущей профессии с учетом психофизических возможностей. Анализ мотивационных взглядов на решение выбора профессии предопределил весь спектр наших исследований.

В пилотажном исследовании приняли участие 19 студентов-первокурсников, поступивших в ЗабГУ в 2021 г. Средний возраст составил – $22,1 \pm 2,98$, из них девушек – 42,1% (n= 8), юношей – 57,9% (n=11). Студенты, принявшие участие в исследовании, имели стойкие расстройства функций организма: нарушение опорно-двигательного аппарата – 52, 6% (n=10) чел., нарушение зрения – 26,3% (n=5) чел., общие заболевания – 21,1% (n=4) чел.

Уровень образования до поступления в вуз: среднее – 57,9% (n=11) и среднее специальное – 42,1% (n= 8) чел.

По направлениям подготовки бакалавриата распределение составило: гуманитарное – 73,7% (n=14), естественно-научное – 10,5% (n=2), техническое – 15,8% (n=3) чел.

Данные о результатах анкетирования предоставлялись дистанционно через Google forms. Проведение исследований не нарушало прав студентов с нарушениями здоровья, принявших участие в анкетировании. Студенты были проинформированы о целях исследования и предоставили электронное согласие перед включением в эксперимент.

База исследования была сформирована на основании полученных данных и использовалась для проведения статистического анализа. По результатам проведенного исследования регистрировались ответы по качественным признакам, полученным в результате опроса по каждому ответу. Они были представлены абсолютным числом ответов по каждому вопросу и относительными величинами в процентах (%).

Для обработки и анализа эмпирических данных использованы

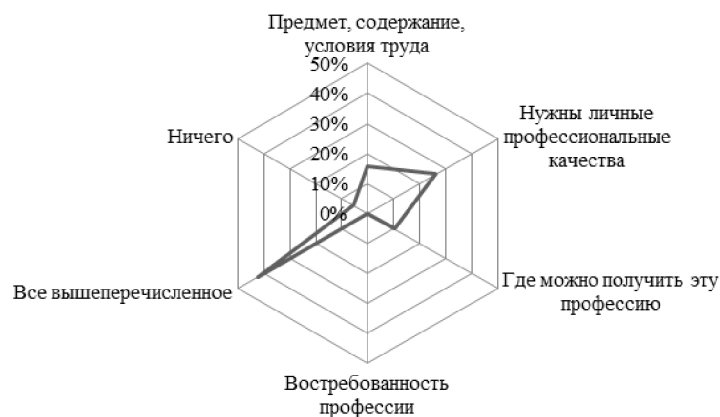
статистические методы лицензионной версии программ (STATISTICA 10.0, MS Excel 2010).

В процессе пилотажного исследования было установлено, что проблема профессионального самоопределения абитуриентов, поступающих в вуз, актуальна и значима. На вопрос, почему вы выбрали для поступления ЗабГУ, 68,4% ответили, что этот вуз самый большой в Забайкальском крае, предоставляет наибольший выбор специальностей.

Необходимо было проанализировать мотивационную готовность выбора профессии. Получены следующие результаты: высокий уровень выявлен у 3 чел. (15,8%), средний – у 11 чел. (57,9%), низкий – у 5 чел. (26,3%), полностью не готовых к выбору профессии не выявлено. Установлено, что низкие показатели относились к тем первокурсникам, которые обучались на дому или дистанционно. При определении признаков профессионального самоопределения абитуриентов статистически достоверной разницы осознанного выбора между юношами и девушками не выявлено ($p > 0,05$), однако девушек, выбравших гуманитарное направление, было больше.

Важно было выяснить, что оказало воздействие на выбор будущей профессии. Доминирующим ответом из всего перечня вопросов было суждение, что нравятся само содержание работы ($n=16$) и объем трудовых функций. Более половины особых студентов ($n=11$) не исключают возможности профессионального продвижения и карьерного роста, а также престижность профессии в обществе ($n=7$); на веру в свой талант, личные способности, повлиявшие на выбор профессии, указали 9 студентов. Пример профессионально авторитетного человека, являющегося центральной фигурой для подражания, имеет значение для ($n=6$). Советы родителей, возможность творчества или уехать из города не имели принципиального значения.

Надо было определить уровень имеющейся информации у первокурсников с нарушениями здоровья о своей будущей профессии (рис. 1).



**Рис. 1 – Результат ответов на вопрос:
«Что вы знаете о своей будущей профессии?»**

Установлено, что студенты ($n=5$) считают крайне необходимым владеть личными и деловыми качествами, уметь выполнять свои функциональные обязанности, так как наличие профессиональных качеств позволяет работодателю оценить грамотность и эффективность молодого специалиста с инвалидностью. В полной мере знакомы с предметом своей избранной специальности, содержанием и условиями труда только 3 студента, а 2 респондента с ограниченными возможностями правильно указали, где можно получить выбранную профессию. Практически половина студентов ($n=8$) ответили, что все вышеперечисленные вопросы о профессии актуальны. И только один человек ответил, что ничего не знает о своей будущей профессии. Рассматривая варианты ответов, что привлекает больше всего в выбранной вами профессии, более половины (52,6%) указали на возможность личного и профессионального развития личности, совершенствования своих знаний, приобретения опыта. Для 5-ти студентов карьера была главной задачей для продвижения по службе. На вопрос: «К каким источникам вы обращались для изучения сведений о будущей профессии, которая нравится?» получены следующие ответы (рис. 2).

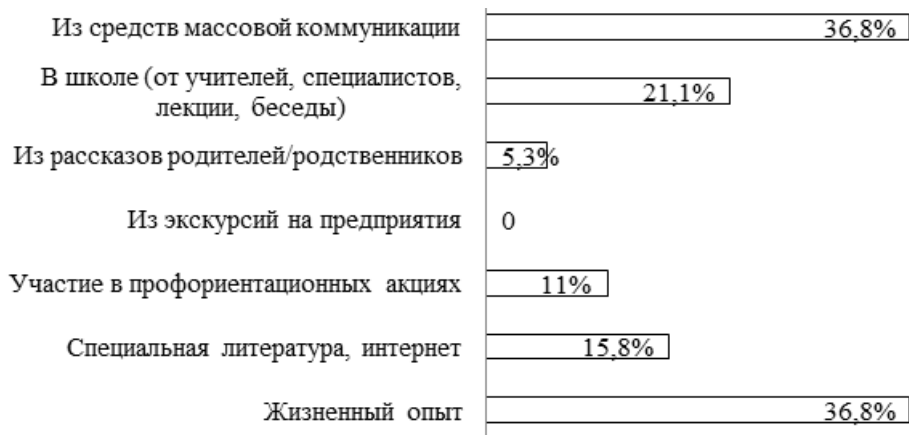


Рис. 2 – Результаты опроса об информационных ресурсах, к которым обращались первокурсники, для изучения будущей профессии, которая им нравится

На выбор профессии оказывает воздействие множество факторов в зависимости от профессионального решения и собственных интересов. Оказали одинаковое непосредственное влияние на личное решение для 7-ми студентов с нарушениями здоровья средства массовой коммуникации и жизненный опыт. Комплексная профориентационная работа, организованная в школе, имела значение, для 4-х человек, а Интернет-ресурсы и специальная литература способствовали выбору для 3-х студентов. Непосредственное участие и рассказы родителей играли роль в выборе профессии для 2-х и 1-го студента соответственно.

В ходе выяснения результатов анкетирования (вопрос: «Какие действия предпринимают респонденты для подготовки к будущей профессии?») установлено, что 7 студентов готовятся ответственно; изредка обращаются к изучаемому вопросу – 1 студент. Основная масса респондентов (11 чел.) имеют недостаточное представление о предполагаемой профессии в силу имеющихся ограничений и не знают, с чего начать свою подготовку. Изучение наличия индивидуальных способностей у первокурсников с ООП показало, что только 10 респондентов считают, что они у них есть; 5 чел. ответили, что их нет; 4 чел. затруднились с ответом. По видам способностей (таланту) студенты ответили так: физические способности имеются у 4-х чел.; интеллектуальные – 7-ми чел.; творческие – у 5-ти чел., отсутствуют – у 3-х чел. Влияние таланта на выбор профессии показало незначительное

превалирование отрицательных результатов. Противники влияния считают, что имеющиеся психофизические ограничения не являются доминантой в профессиональном самоопределении с выбором будущей профессии. Все зависит от субъективных и объективных факторов, влияющих на возможность их обучения и окончания вуза.

Залогом для достижения успеха в жизни большинство студентов (11 чел., 57,9%) считают трудолюбие и упорство; одинаковое количество (2 чел., 10,5%) считают важными такие показатели, как хорошее образование, высокая квалификация, престижная профессия, наличие служебных связей, а вот наличие богатых родителей, для студентов было неважно.

На вопрос: «Довольны ли вы, как складывается ваша жизнь?» 73,7% студентов ответили, что вполне удовлетворены; 26,3% не совсем удовлетворены жизненным процессом. Заключительный вопрос затрагивал тему уверенности, что профессиональные планы сбудутся: 84,2% респондентов ответили утвердительно, 15,8% – отрицательно.

Результаты исследования позволили обобщить выводы по оценке существующих особенностей профессионального самоопределения студентов с нарушениями здоровья. В выборе будущей профессии среди респондентов преобладало гуманитарное направление, что более характерно для девушек. Анализ мотивационной готовности выявил преобладание среднего уровня в выборе профессии. Первокурсники, обучающиеся до поступления в вуз на дому, мотивационным компонентом не обладают, что сказалось на низких результатах их самостоятельного выбора будущей профессии. Полученные данные согласуются с результатами Н.В. Быстровой и соавт. [1], указывающими на имеющиеся проблемы формирования мотивационной активности у лиц с инвалидностью и ОВЗ. Отсутствует преемственность в формах и методах профориентационной работы на этапах обучения – школа, колледж, вуз. Установлены средние показатели среди студентов с инвалидностью и ОВЗ, считающих, что они вполне ознакомлены со спецификой будущей профессии. На способ личностного развития, приобретения профессиональных знаний указали 52,6% студентов. Средства массовой коммуникации и жизненный опыт наиболее предпочтительны в выборе профессии – по 36,8%. Определено, что основная масса (57,9%) имеют недостаточное собственное представление, с чего надо начать подготовку к будущей профессии. Уверенных в достижении цели и реализации задуманных жизненных планов, для чего необходимо обладать трудолюбием, оказалось большинство. Выявлено

достаточное количество студентов с ООП, требующих поддержки в их профессиональном самоопределении. По мнению Д.Ю. Скрыбиной [7], только профессиональная и целенаправленная работа педагогов, включающая и практические площадки ознакомления, участия, коммуникаций, может способствовать осознанному самоопределению в выборе будущей профессии. А.А. Хилько и соавт. [8] описан положительный опыт реализации модели профориентационной работы в колледже, способствующий формированию разумного и самостоятельного выбора профессии согласно индивидуальным психофизическим возможностям абитуриентов с ООП.

Решению проблемы профессионального самоопределения и дальнейшего трудоустройства студентов с нарушениями здоровья могут содействовать современные модели реализации образовательных программ во всех учебных заведениях, начиная от школы и до вуза.

Литература

1. Быстрова, Н.В., Цыплакова, С.А., Григорян, Н.М. Проблема профессионального самоопределения выпускников образовательных организаций // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 65 (2). - С. 74-76.
2. Воеводина Е.В. Риски профессионального самоопределения студентов с инвалидностью в сфере высшего образования // Профессиональное образование и рынок труда. - 2018. - № 4. - С. 18-20.
3. Гагарина, С.Н., Садовникова, А.С. Мотивация студентов к обучению в вузе // Международный ж-л гуманитарных и естественных наук. - 2021. - № 5-1 (56). - С. 186-190. - doi: 10.24412/2500-1000-2021-5-1-186-190.
4. Кохан, С.Т., Виноградова, Н.И. Проблемы профориентационной работы с абитуриентами, имеющими инвалидность и ОВЗ // Ученые записки Забайкальского гос. ун-та. - 2019. - № 4. - Т. 14. - С. 15-22. - DOI 10.21209/2658-7114-2019-14-4-15-22.
5. Пряжников, Е.Ю. К вопросу об истории развития профориентации и профессионального самоопределения // Вопросы образования. - 2006. - № 3. - С. 224-231.
6. Пряжников, П.Н., Пряжникова, Е.Ю., Соколова, Н.Л., Сергеева, М.Г. К вопросу о социально-профессиональной адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ // Казанский педагогический ж-л. - 2018. - № 1 (126). - С. 143-148.
7. Скрыбина, Д.Ю. Особенности профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Среднее проф. образование. - 2021. - № 5 (309). - С. 42-47.
8. Хилько, А.А., Филимонюк, Л.А., Сорокина, Е.Н. Практика организации профориентационной работы среди обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в Ставропольском крае // Проблемы современного пед. образования. - 2021. - № 71 (3). - С. 257-260.
9. Чернявская, А.П., Шипкова, Е.Н., Егорова, П.А. Профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Ярославский пед. вестник. - 2022. - № 1 (124). - С. 16-24.
10. Battles, D. and Pierson, M. Teaching Self-Determination Skills to Male Adolescents with

Mild/Moderate Disabilities // Journal of Gender and Power. - 2019. - № 11, 1. - P. 21-34. - DOI: <https://doi.org/10.14746/jgp.2019.11.002>.

11. Esbroeck, R., Tibos, K. & Zaman, M. A Dynamic Model of Career Choice Development // International Journal for Educational and Vocational Guidance. - 2005. - № 5. - P. 5-18. - 10.1007/s10775-005-2122-7.

12. Germeijs, V., Verschueren, K. High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education // Journal of Vocational Behavior. - 2007. - Vol. 70, I. 2. - P. 223-241. - <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004>.

13. Kim-Rupnow, W., Burgstahler, S. Perceptions of Students with Disabilities regarding the Value of Technology-Based Support Activities on Postsecondary Education and Employment // Journal of Special Education Technology. - 2004. - № 19 (2). - P. 43-56. - <https://doi.org/10.1177/016264340401900204>.

Автор публикации

Кохан Сергей Тихонович, канд. мед. наук, доцент, директор Регионального центра инклюзивного образования, Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия. E-mail: ispsmed@mail.ru.

OPPORTUNITIES FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FIRST-YEAR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Kokhan S., MD, PhD in Medical Sciences, Associate Professor, Director of the Regional Center of inclusive education, Transbaikal State University, Chita, Russia.

E-mail: ispsmed@mail.ru.

Abstract. *The article studies the process of formation and functioning of the primary grounds for learning when choosing a profession. The study involved 19 first-year students of Zabaykalsk State University with health problems. The purpose of the study was to analyze the indicators of professional self-determination of students with health disorders. The results obtained showed the dominance of average indicators for motivational readiness in choosing a future profession, which indicates insufficient formation and internal readiness to consciously and independently plan and implement the prospects for personal development and professional growth. For two-thirds of the respondents, the future profession was of interest as an opportunity for self-realization of their professional qualities. There is no interaction among educational institutions in the continuity of career guidance for students with disabilities, taking into account modern realities in the labor market. It is necessary to solve the issue of teaching the skills of self-determination of high school students, socio-pedagogical and labor abilities.*

Key words: *health disorder, self-determination, university, student, profession.*

References

1. Bystrova, N., Tsyplakova, S., Grigoryan, N. The problem of professional self-determination of graduates of educational organizations // Problems of modern pedagogical education. - 2019. - № 65 (2). - P. 74-76.
2. Voevodina, E. Risks of professional self-determination of students with disabilities in higher education // Vocational education and labor market. - 2018. - № 4. - P. 18-20.

3. Gagarina, S., Sadovnikova, A. Motivation of students to study at the university. *Международ. ж-л гуманит. и естеств. наук.* - 2021. - № 5-1 (56). - P. 186-190. - DOI: 10.24412/2500-1000-2021-5-1-186-190.
4. Kokhan, S., Vinogradova, N. The Problems of Vocational Guidance Work with Applicants with Health Limitations and Disabilities // *Scholarly Notes of Transbaikal State University.* - 2019. - Vol. 14. - № 4. - P. 15-22. - DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-4-15-22.
5. Pryazhnikova, E. To the question of the history of the development of vocational guidance and professional self-determination // *Education Issues.* - 2006. - № 3. - P. 224-231.
6. Pryazhnikov, P. On the issue of social and vocational orientation adaptation of students with disabilities and disabilities // *Kazan Pedagogical Journal.* - 2018. - № 1. - P. 143-148.
7. Skryabina, D. Features of professional self-determination of persons with limited health and disability // *Secondary vocational education.* - 2021. - № 5 (309). - P. 42-47.
8. Khilko, A., Filimonyuk L., Sorokina, E. The practice of organizing career guidance among students with disabilities and disabilities in the Stavropol Territory // *Problems of modern pedagogical education.* - 2021. - № 71 (3). - P. 257-260.
9. Chernyavskaya, A., Shipkova, E., Egorova P. Professional self-determination of students with disabilities // *Yaroslavl pedagogical bulletin.* - 2022. - № 1 (124). - P. 16-24. - <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-1-124-16-24>.
10. Battles, D. and Pierson M. Teaching Self-Determination Skills to Male Adolescents with Mild/Moderate Disabilities // *Journal of Gender and Power.* - 2019. - № 11, 1. - P. 21-34. - DOI: <https://doi.org/10.14746/jgp.2019.11.002>.
11. Esbroeck, R., Tibos, K., Zaman, M. A Dynamic Model of Career Choice Development. *International // Journal for Educational and Vocational Guidance.* - 2005. - № 5. - P. 5-18. - 10.1007/s10775-005-2122-7.
12. Germeijs, V., Verschueren, K. High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education // *Journal of Vocational Behavior.* - 2007. - Vol. 70, I. 2. - P. 223-241. - <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004>.
13. Kim-Rupnow, W. & Burgstahler, S. Perceptions of Students with Disabilities regarding the Value of Technology-Based Support Activities on Postsecondary Education and Employment // *Journal of Special Education Technology.* - 2004. - № 19 (2). - P. 43-56. - <https://doi.org/10.1177/016264340401900204>.

Дата поступления: 17.01.2023.

УДК 376.4

**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
И НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА)**

В.А. Кошечева

Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье представлены варианты психического развития и особенности сочетания коммуникации детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью, описана специфика коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью, выявлены и обобщены особенности использования доступных средств коммуникации данной группы обучающихся.*

***Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативные средства, дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, дети с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью.*

Термин «тяжелые множественные нарушения развития» подразумевает сочетание и взаимное влияние друг на друга нескольких первичных нарушений (интеллектуальных, двигательных, сенсорных), вызванных поражением различных функциональных систем организма, каждое из которых имеет свои особенности, а в сочетании друг с другом образует принципиально новый особый ход развития (М.Г. Блюмина, Л.А. Головчиц, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, И.Л. Рязанова, А.М. Царев и др.). Чаще всего термин «ТМНР» используют для характеристики детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, имеющих другие первичные нарушения.

Главной особенностью данной категории является вариативность нарушений, что затрудняет четкое выделение определенной группы детей ввиду ее многообразия. В связи с этим выделяют несколько нозологических групп, входящих в понятие ТМНР с точки зрения реализации их особых образовательных потребностей (Л.А. Головчиц):

– глухие или слабослышащие дети с другими первичными нарушениями (зрения, интеллекта, ДЦП, речи, эмоциональной сферы);

- слепые или слабовидящие дети с дополнительными нарушениями (слуха, интеллекта, ДЦП, речи, эмоциональной сферы);
- слепоглухие дети с дополнительными нарушениями (интеллекта, ДЦП, речи, эмоциональной сферы);
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, сочетающимися с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, речи, эмоциональной сферы;
- дети с нарушениями интеллекта, имеющие недостатки зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, речи, эмоциональной сферы;
- дети с тяжелыми нарушениями эмоционально-волевой сферы (в том числе с расстройствами аутистического спектра), сочетающимися с разной степени выраженности нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, интеллекта.

Проблема формирования и развития коммуникативной деятельности по отношению к некоторым группам детей с ТМНР, как, например, слепоглухие дети с дополнительными нарушениями, освещена достаточно подробно, в отличие от детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью (Л.Б. Баряева, С.Е. Гайдукевич, Н. Зайтель, Ю.Н. Кислякова). Специальные исследования, рассматривающие комбинацию таких первичных нарушений, как расстройства аутистического спектра в сочетании с умеренной или тяжелой умственной отсталостью и формированием у них коммуникативных средств, практически отсутствуют. Нет теоретических и методических рекомендаций по организации коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование доступных средств коммуникации данной категории, а также не разработаны методы и приемы ее реализации. В связи с этим рассматриваемая нами проблема исследования и формирования доступных коммуникативных средств у детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью оказывается актуальной.

Цель данной статьи - провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме особенностей коммуникации у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью, а также выявить особенности коммуникативных средств данной группы обучающихся.

Связь расстройств аутистического спектра и умственной отсталости рассматривалась и считалась возможной быть качественно неоднородной в конце 80-х – начале 90-х годов. К.С. Лебединская и О.С. Никольская определили три варианта подобной взаимосвязи [5]:

1. Сочетание расстройств аутистического спектра и умственной отсталости как сложное нарушение

При подобном варианте считается, что педагогические проблемы составляющего одного нарушения усиливают и качественно влияют на проблему другого. То есть, например, наличие аутизма препятствует использованию традиционных приемов обучения детей с интеллектуальными нарушениями (таких как обучение по подражанию и личностно-ориентированная мотивация), в то время как наличие умственной отсталости усложняет и мешает формированию аффективных стереотипов контакта с окружающими объектами, а также не дает возможности применять эмоционально-ориентированные методические подходы при коррекции расстройств аутистического спектра.

При рассмотрении данного варианта взаимосвязи очень важно учитывать, что сочетание умственной отсталости и РАС – это не механическое «суммирование» признаков аутизма и умственной отсталости, а качественно новое образование, которое нуждается в подборе иных, содержательно отличающихся, методических решений.

2. Развитие синдрома «олиго-плюс»

В.М. Блейхер и И.В. Крук в Толковом словаре психиатрических терминов определяли олигофренический плюс как олигофреноподобный дефект, наблюдающийся при начале шизофрении в раннем возрасте, характерными признаками которого являются быстрое падение психической активности и нарастание эмоциональной опустошенности, признаки интеллектуальной недостаточности [2].

А.Р. Лурия в своих работах утверждал, что на определенном этапе развитие любой психической функции не может протекать успешно без достаточного поступления когнитивной, сенсорной, аффективной и другой информации [7]. В рамках сочетания расстройств аутистического спектра и умственной отсталости можно говорить о возможности формирования дефицитарности интеллекта, где предполагаемая интеллектуальная недостаточность – «олиго-плюс» – может изучаться как реактивное явление, которое ограничено по времени. То есть до определенного возраста при условии наличия коррекционной работы имеются определенная возможность и вероятность установления новых нейронных связей, обратимость принципиально преодолимых интеллектуальных нарушений и, следовательно, смягчения или снятия данного синдрома.

3. Вторичная аутизация без наличия расстройств аутистического спектра

Возникает при умственной отсталости ввиду неверно установленной низкой оценки уровня интеллекта из-за неадекватного выбора организационно-методических решений.

В данной случае также можно говорить об «обратимости» при условии своевременной и грамотной коррекции и ее раннего начала. К этой группе можно отнести и работы К. Гилберга и Е. Фернел, которые описывали феномен, связанный с усилением аутистических черт личности у умственно отсталых [3].

В настоящее время нет единой точки зрения на определение четких особенностей, связи и взаимозависимости интеллектуального развития и расстройств аутистического спектра. Сочетание умственной отсталости и расстройств аутистического спектра крайне редко становится предметом изучения педагогов и психологов, поэтому отмечается дефицит исследований в данном направлении.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития – это многочисленная категория, различающаяся по составу, определяющемуся структурой дефекта. Она представляется различными сочетаниями нарушений интеллекта, опорно-двигательного аппарата, сенсорной сферы, эмоционально-волевой и расстройствами аутистического спектра, что обосновывает коммуникативные трудности и особенности данной категории детей. У детей с нарушением интеллекта проявляются сложности в понимании речи, несформированности активной речи, а также в понимании окружающих в целом. У детей с расстройствами аутистического спектра – уход от взаимодействия, особенности поведения (в том числе агрессии и аутоагрессии, стереотипии), а также трудности в выражении эмоций, в использовании мимики, пантомимики и паралингвистических средств.

Используя методы анализа и обобщения теоретической литературы, попробуем теперь описать специфику коммуникации у детей с нарушением интеллекта и расстройствами аутистического спектра.

У детей, имеющих множественные нарушения, отмечается наличие ряда характерных особенностей, ведущих к отклонениям естественного процесса коммуникативного развития и своеобразным нарушениям в общении.

Например, часто коммуникацию детей с РАС и УО объединяют специфические особенности речи, которые присутствуют и при умственной отсталости, и при расстройствах аутистического спектра: отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, трудности при взаимодействии с другими, повышенная

эмоциональная истощаемость. При этом важно уточнить, что проблемы детей с сочетанием расстройств аутистического спектра и умственной отсталости могут сочетать в себе все вышеперечисленные трудности, образуя при этом совершенно новые, качественно отличающиеся коммуникативные особенности [4].

Коммуникативное развитие детей с РАС и УО стоит рассматривать не только в рамках развития вербальной речи, так как это, хотя и преобладающая, но не единственная форма коммуникации.

Все поведение детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью можно рассматривать как коммуникацию [8; 9]. Средства коммуникации, доступные детям данной нозологической категории, достаточно многообразны и выражаются в [10]:

- направлении взгляда и зрительном контакте;
- позе, движении тела;
- вокализации (гуление, лепет, звуки плача или смеха как проявления эмоций и желаний);
- тонусе тела;
- карточках;
- жестах.

Дети данной нозологической категории, как и нормально развивающиеся дети, имеют потребность в коммуникации со взрослым, но чаще всего реализуют ее, не используя речевые высказывания. Для них в основном характерны невербальные средства коммуникации: указательный жест, движения головой, руками, использование взгляда, мимики и т.п. Однако даже в этом случае невозможна точная интерпретация их высказываний, так как она осложняется наличием спонтанных движений, трудностью удержания взгляда и слабым контролем над мимикой [6].

Так как дети с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью являются частью категории детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, можно выделить две основные группы, которым нужна помощь в коммуникации [6]:

1. Дети, которые способны использовать символические средства общения. Эти дети стремятся к контакту, поддерживают невербальный диалог, способны ответить доступным способом.

2. Дети, у которых не сформированы базовые навыки коммуникации.

С учетом особенностей этих двух групп для детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью разрабатываются

средства альтернативной и дополнительной коммуникации как для не владеющих устной речью совсем, так и для владеющих, но недостаточно [11]. При этом активно используются предметные (тактильные) символы, жесты и жестовые символы, изображения и в учреждениях системы образования, и в учреждениях системы социальной защиты [1].

Такой подход к особенностям коммуникативных средств детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталости, заключающийся в использовании доступных средств коммуникации, является необходимым и обязательным условием для преодоления тех барьеров, которые возникли ввиду структуры дефекта и которые препятствуют полноценному психическому развитию детей.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования коммуникативных средств у детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью позволил сделать следующие выводы:

1. Существует несколько вариантов описания понятий «коммуникация» и «общение», которые отличаются как определениями, так и своими подходами с точки зрения соотношения данных терминов между собой. Каждый из вариантов продиктован областью исследования и позицией автора.

Нами было установлено, что при соотнесении терминов «общение» и «коммуникация» можно выделить три подхода. Первый подход подразумевает под собой явное разделение понятий «общение» и «коммуникация». Представителями данного подхода являются И.И. Чурилов, С.А. Минеева и М.С. Каган. В своих работах они разделяли данные определения, описывая общение как «форму деятельности, целенаправленного, свободного и свободно избранного практического и духовного способа реализации потребности человека как субъекта в другом человеке как субъекте». Коммуникация же в их понимании чаще всего асимметрична, в ней не всегда обязательно присутствует диалог, так как возможно реализовать передачу информации от субъекта к субъекту независимо от интереса собеседника.

Ко второму подходу можно отнести таких ученых, как Г.М. Андреева, Т.Н. Астафурова, Ю.Д. Прилюк, А.В. Резаев и др. Представители этого подхода не разделяли, но и не отождествляли описываемые понятия, считая, что одно является составляющей второго.

Последний – третий – подход подразумевает под собой уравнивание понятий «коммуникация» и «общение». Данный подход поддерживают наибольшее количество представителей отечественной

и зарубежной педагогики и психологии. К представителям этого направления можно отнести таких ученых, как Ф. Дэнс, К. Ларсон, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн и др. Зарубежные исследователи используют термин «коммуникация» ввиду того, что у них нет аналога для иного перевода слова «общение». Поэтому для них два этих понятия тождественны.

Проведя подробное изучение литературы в поисках ответа, являются ли коммуникация и общение синонимичными понятиями, нами был сделан вывод, что существуют разные подходы, однако в рамках нашей работы мы являемся сторонниками третьего подхода, при котором данные термины рассматриваются как равнозначные. Общим является то, что и общение, и коммуникация – это процессы, направленные на установление и развитие контактов между людьми, вызванные потребностью в совместной деятельности, включающие в себя обмен информацией и взаимное влияние друг на друга.

2. В отечественной и зарубежной литературе на данный момент недостаточно изучена проблема формирования коммуникативных средств детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью.

3. Формирование коммуникативных средств у детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью отличается от онтогенеза коммуникации нормально развивающихся детей и имеет свои специфические особенности, которые препятствуют развитию коммуникативных средств и требуют особых условий, форм и методов коррекционной работы.

Для решения поставленной проблемы необходимо разработать и апробировать содержание, организационные формы и методы коррекционно-педагогической работы, направленной на процессы формирования доступных средств коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью в процессе их обучения и воспитания. Основу такой работы должен составить индивидуально-дифференцированный подход.

Литература

1. Асикритов, В.Н., Алексеева, Т.А. Обучение и воспитание детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Из опыта работы ДДИ № 1 Санкт-Петербурга // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2019. - № 5. - С. 54-61.
2. Блейхер, В.М., Крук, И.В. Толковый словарь психиатрических терминов. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. - 640 с.
3. Гилберт, К., Питере, Т. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов: Пер. с англ. О.В. Деряевой / Под науч. ред. Л.М.

Шипицыной, Д.Н. Исаева. - М.: Владос, 2002. - 144 с.

4. Коржова, Е.Ю., Асикритов, В.Н., Алексеева, Т.А., Кудрявцева, И.Н., Морозова, Т.А. Психологические аспекты коммуникативного развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // АНИ: педагогика и психология. - 2020. - № 3 (32).

5. Лебединская, К.С., Никольская, О.С. Диагностика детского аутизма. - М., 1991. - 97 с.

6. Левченко, И.Ю. Особенности невербальных средств коммуникации у детей с тяжелыми множественными нарушениями / И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, А.П. Надточий. - Текст: непосредственный // Детская и подростковая реабилитация. - 2019. - № 1 (37). - С. 13- 19.

7. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. - М., 1973. - 375 с.

8. Серкина, А.В. Средства коммуникации, используемые детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой умственной отсталостью // Дефектология. - 2019. - № 6. - С. 68-71.

9. Серкина, А.В., Груничева, С.И., Мещерякова, И.А. Взаимодействие детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой степенью умственной отсталости с разными взрослыми в условиях учреждения для детей-сирот // Дефектология. - 2017. - № 5. - С. 44-52.

10. Сибирякова, Е.В. Теоретическое обоснование проблемы изучения коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с ТМНР // Открытый мир: объединяем усилия: Материалы Всероссийского (с междунар. участ.) форума / Ответ. ред. О.Р. Ворошнина. - Пермь, 2017. - С. 244-247.

11. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. - М.: Генезис, 2014. - 432 с.

Автор публикации

Кощеева Варвара Андреевна, магистрант, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: variakosheeva@inbox.ru.

PECULIARITIES OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DISABILITIES (THE EXAMPLE OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AND INTELLECTUAL DISABILITIES)

Koshcheeva V., MA student, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: variakosheeva@inbox.ru.

***Abstract.** The article presents the variants of mental development and features of combination of communication of primary school age children with autism spectrum disorders and intellectual disability, describes the specifics of communication of children with autism spectrum disorders and intellectual disability, identifies and summarizes the features of the available means of communication of this group of students.*

***Key words:** communication, communication tools, children with severe multiple developmen-*

tal disabilities, children with autism spectrum disorders and mental retardation.

References

1. Asikritov, V., Alekseeva, T. Education and upbringing of children with severe multiple developmental disorders. From the experience of Children's Home No. 1 in St. Petersburg // *Upbringing and Education of Children with Developmental Disabilities*. - 2019. - № 5. - P. 54-61.
2. Bleicher, V., Kruk, I. Glossary of psychiatric terms. - Voronezh: NGO «MODEK», 1995. - 640 p.
3. Gilbert, K., Peter, T. Autism: Medical and pedagogical influence: Book for teachers-defectologists: Translated from English by O. Deryaeva / Ed. by L. Shipitsina, D. Isayev. - M.: Vldos, 2002. - 144 p.
4. Korzhova, E., Asikritov, V., Alexeeva, T., Kudryavtseva, I., Morozova, T. Psychological aspects of communicative development of children with severe multiple developmental disabilities // *ANI: Pedagogy and Psychology*. - 2020. - № 3 (32).
5. Lebedinskaya, K., Nikolskaya, O. Diagnosis of childhood autism. - M., 1991. - 97 p.
6. Levchenko, I. Features of nonverbal means of communication in children with severe multiple disabilities / I. Levchenko, T. Volkovskaya, A. Nadochiy. - Text: immediate // *Child and adolescent rehabilitation*. - 2019. - № 1 (37). - P. 13-19.
7. Luria, A. Fundamentals of neuropsychology. - M., 1973. - 375 p.
8. Serkina, A. Means of communication used by children with severe multiple developmental disabilities and profound mental retardation // *Defectology*. - 2019. - № 6. - P. 68-71.
9. Serkina, A., Grunicheva, S., Mescheryakova, I. Interaction of children with severe multiple developmental disorders and a profound degree of mental retardation with different adults in the conditions of the institution for orphans // *Defectology*. - 2017. - № 5. - P. 44-52.
10. Sibiryakova, E. Theoretical justification of the problem of studying communication skills in preschool children with TMD // *Open world: uniting efforts Materials of the All-Russian (with international participation) forum / Responsible editor O. Voroshnina*. - Perm, 2017. - P. 244-247.
11. Techner, S. Introduction to alternative and additional communication: gestures and graphic symbols for people with motor and intellectual disabilities and autism spectrum disorders / S. Techner, H. Martinsen. - M.: Genesis, 2014. - 432 c.

Дата поступления: 17.01.2023.

УДК 37.032

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРОБЛЕМЫ И РЕСУРСЫ

К.А. Крылова; научный руководитель: **Н.В. Микляева**

Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье анализируются и обобщаются результаты исследований специалистов, изучающих особенности общения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками. Также рассматриваются и дифференцируются такие понятия, как коммуникативные умения и навыки, коммуникативная деятельность.*

***Ключевые слова:** особенности взаимодействия, дети с задержкой психического развития, дети дошкольного возраста, общение, коммуникативные навыки, коммуникативная деятельность.*

Общение играет ведущую роль в развитии ребенка дошкольного возраста, является источником различных переживаний, влияет на формирование и развитие его личности в целом, межличностных отношений. Так, Л.С. Выготский считал, что общение играет ведущую роль в психическом развитии ребенка и в качестве гипотезы выдвинул гениальное предположение, что психика ребенка представляет собой совокупность человеческих отношений, интериоризированных, то есть перенесенных внутрь и ставших функциями личности и ее способностями [1]. Для этого нужен период такого вставания и переноса – период развития общения как ведущей деятельности, способной влиять на формирование психологических новообразований и структур. В связи с актуальностью данной темы была сформирована цель: обобщение и анализ результатов исследований специалистов, изучающих особенности общения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития с другими людьми.

В общение как поле, которое накрывает нескольких людей и объединяет их, включается несколько подструктур: эмоциональная подструктура (межличностные отношения), когнитивная подструктура (социальное восприятие и представления о правилах и способах взаимодействия), деятельная подструктура (собственно,

коммуникативная деятельность). В этом мы согласны с точкой зрения Т.А. Репиной, которая отмечала влияние общения на социально-психологический климат дошкольной группы [10].

Однако есть исследователи, которые соотносят общение только с одним из компонентов, в частности, с коммуникацией и коммуникативной деятельностью. По мнению М.И. Лисиной, общение представляет собой взаимодействие двух (или более) людей, которое направлено на согласование и объединение их усилий для достижения общего результата совместной деятельности и налаживание отношений [5]. Предложив определение общения, М.И. Лисина интерпретировала его как деятельность. Поэтому с ее точки зрения синонимом общения следует считать термин «коммуникативная деятельность». Только она рассматривает процесс не через общее психологическое поле взаимодействия, а через индивидуальное поле отдельного человека, включенного в общение. Поэтому в общении выделяются потребности, мотивы, ориентировки, умения и навыки, контроль результатов [5].

Научная психологическая и педагогическая литература дает следующие определения коммуникативных навыков и общения.

Таблица 1

Определение коммуникативных навыков

Автор	Определение	Смежные термины
Н.М. Косова [4]	Способность управлять коммуникативной деятельностью, направленная на достижение коммуникативных результатов	Коммуникативная деятельность
А.А. Максимова [7]	Осознанное коммуникативное действие, которое основывается на знании особенностей коммуникативной деятельности и позволяет формировать линию поведения и управлять взаимодействием	Коммуникативное действие, общение
Л.И. Переслени [8]	Структурные элементы общеобразовательных навыков и коммуникативной деятельности в рамках теории навыков и умений и теории общения	Коммуникативная деятельность, общение

Вместе с тем, коммуникативная деятельность - это процесс взаимодействия лицом к лицу, который направлен не только на

выявление противоречий и затруднений в совместной деятельности, но и на познание друг другом субъектов общения и формирование отношений между людьми [3]. Поэтому в зависимости от уровня организации коммуникативной деятельности можно выделить разные формы общения.

М.И. Лисиной была сформулирована следующая последовательность смены форм общения в онтогенезе нормотипичных детей: сначала меняются ситуативные – личностная на ситуативно-деловую, потом внеситуативные – познавательная на внеситуативно-личностную форму общения [5]. Этот процесс происходит до 7 лет. Таким образом, в каждой из представленных форм общения ребенок вступает либо в деловые, либо в личностные формы взаимодействия.

При этом развитие форм общения со сверстниками притормаживает на один шаг. Представим эту особенность в виде таблицы.

Таблица 2
Обобщенные результаты исследований М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой

Возраст	Общение со взрослыми	Общение со сверстниками
2-4 года	Ситуативно-деловое	Эмоциональное общение, основанное на заражении эмоциями и подражании
4-6 лет	Внеситуативно-познавательное	Совместная деятельность в игре, подразумевающая ситуативно-деловое сотрудничество
6-7 лет	Внеситуативно-личностное	Внеситуативное общение, направленное на обмен интересами и взаимодействие

Данное взаимодействие на разных этапах взросления сопровождается разными эмоциональными, когнитивными, поведенческими (деятельными) аспектами общения, специфическими для каждой формы. Посредством смены форм общения ребенок получает основные навыки взаимодействия с окружающими его людьми, вследствие чего у него формируются образ себя и картина мира, в котором он живет. Необходимо сформировать у ребенка умение вступать в речевой контакт, слышать своего собеседника, передавать ему информацию в процессе межличностного взаимодействия и общения - это является сложной задачей, в частности, если она решается непосредственно у ребенка, имеющего задержку в психическом развитии. В таком случае уровень сформированности общения у детей

во многом определяет эффективность социализации [12].

Рассмотрим теперь особенности общения и формирования коммуникативной деятельности у дошкольников с ЗПР. Используем для этого метод сравнительного теоретического анализа. При этом сопоставим:

- особенности общения – через исследования М.И. Лисиной и Е.О. Смирновой;

- особенности коммуникативной деятельности – через исследования Л.И. Переслени, Л.В. Кузнецовой и Н.П. Слободяник;

- особенности формирования коммуникативных умений и навыков – через исследования В.И. Лубовского и Л.М. Шипицыной.

Во-первых, детей отличают структурно-функциональная организация, незрелость лобных долей коры больших полушарий головного мозга, которая характерна для более раннего этапа онтогенеза ребенка, и замедленное включение в работу «зеркальных нейронов», которые отвечают за социальное подражание и обратную взаимосвязь в процессе взаимодействия [6]. В дальнейшем это будет обуславливать задержку развития более поздних онтогенетических форм общения и превалирование более ранних форм, ситуативно-личностных и ситуативно-деловых.

В исследованиях Л.И. Переслени, Л.В. Кузнецовой было выявлено, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР оно находится на ситуативно-деловом уровне, характерном для воспитанников детского сада более раннего возраста, в то время как их сверстники активно осваивают внеситуативные формы, в том числе внеситуативно-личностные формы общения [8].

Во-вторых, специалисты, изучающие детей с ЗПР, отмечают, что у них регистрируется низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением или избеганием, которые вырабатываются в процессе небезопасно-избегающего и небезопасно-сопротивляющегося общения с уставшей от гиперактивности или заторможенности ребенка матерью (В.И. Лубовский, Л.М. Шипицына и др.) [14]. Это специфический ответ на трудности в коммуникации и налаживании обратной связи. Педагоги обращают внимание на то, что социализация таких детей – это самая трудная педагогическая проблема. И если удастся ее решить, значительно облегчатся обучение и организация образовательного процесса детей с ЗПР.

В частности, наши наблюдения показывают, что дети с ЗПР

не только страдают сами от социальной беспомощности, но также не чувствуют и чужой социальной неуспешности, затруднений сверстников. Например, описывая картинку, на которой дети одеваются после сна, рассказывают: «Одна девочка оделась, а другая девочка еще одевается. А мальчик сидит и складывает рубашку». При этом не замечают изображенных на рисунке негативных переживаний героев.

Более социально успешные воспитанники с ЗПР обобщают эти действия, исходя из собственного опыта: «Дети одеваются и садятся на стулья после физкультуры. Им грустно, что физкультура закончилась». «Злятся. Не хотят одевать колготки». В старшей группе впервые появляются ответы, связанные с описанием мыслей героев: «Думает: «Почему на меня рукой показывают?»»; «Думают о грустном»; «Думает, как скатиться с горки»; «Думают, что пора садиться на свои места»; «Думают, что ее обидели: ведь она убегает». Интересно, что адаптированные, но социально трудные дети при этом выдают особенности своей социальной позиции и установок: «Как трудно одеваться! Хочется спать!»; «Думают: «Кто первым успеет скатиться?»»; «Пора начинать драться, чтобы забрать рогатку себе!»; «Хочет забрать рогатку себе». Они умеют думать от лица другого человека, но собственные чувства берут вверх над социальной направленностью и мотивацией совместных действий. Так действуют дети с ЗПР из статусной подгруппы «лидеров» и «предпочитаемых». Комплекс их ориентировок «вывихивается» из системы социальных координат, как только они оказываются в ситуации морального выбора или проблемной ситуации, связанной с конфликтом интересов.

Эффективным средством, способствующим профилактике и пропедевтике такого «социального вывиха», является игра. Однако в раннем возрасте достаточно много детей с задержкой психического развития предпочитают играть в одиночку или, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный и спонтанный характер. Общение в процессе сюжетно-ролевой игры как одновременные действия партнеров по игре и персонажей игры становится невозможным из-за проблем децентрации и нарушения произвольного внимания и памяти. Поэтому в отличие от нормативно развивающихся дошкольников у детей с ЗПР не наблюдается стабильных групп для долговременного взаимодействия и общения.

Особенности такого игрового взаимодействия в дошкольном возрасте выявлены Л.И. Переслени [8]. В результате изучения особенностей общения детей от 2-х до 5 лет в процессе игры она выделила 6

типов коммуникативного поведения и 6 видов игр дошкольников.

Таблица 2

Соотнесение типов коммуникативного поведения и видов игр

Виды игр	Типы коммуникативного поведения
Неигровое поведение	Невовлеченность в игру, быстро угасающий интерес к взаимодействию
Игра-наблюдение	Наблюдение за игрой других детей, вопросы и советы детям со стороны
Игра в одиночестве	Игра один на один с игрушками, без контакта с другими детьми
Параллельная игра	Игра в одиночестве, но рядом с другими играющими детьми
Связанная игра	Обмен игрушками и разговор со сверстниками, которые заняты похожей игрой
Совместная игра	Объединение играющих в одну группу для получения цели и результата совместной игры

Игра-наблюдение, связанная игра и совместная игра являются ресурсами в работе учителей-дефектологов и воспитателей при налаживании общения воспитанников с ЗПР. Эта работа ведется в дошкольных группах достаточно успешно и отражена в разделе «Социально-коммуникативное развитие» адаптированной образовательной программы детского сада.

В-третьих, часть трудностей общения детей с ЗПР связана со спецификой их речевого развития и речевой деятельности:

- стойкое фонетическое недоразвитие;
- избегание словесного общения и быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям;
- скудный словарный запас, препятствующий развертыванию диалога, ориентировке на общие признаки предметов и действия с ними;
- медленное образование и закрепление грамматических форм, отсутствие уточняющих вопросов и в итоге - непонимание собеседника [11].

Поэтому закономерно, что в исследовании У.В. Ульенковой и Е.Е. Дмитриевой было выявлено, что дети с ЗПР лучше сотрудничают в игре, чем в беседе: во втором случае дети чувствуют себя более дискомфортно, часто закачивают общение со взрослыми [2; 13].

Е.С. Слепович, В.И. Лубовский и Л.М. Шипицына, напротив, отмечают, что у детей преобладают деловые формы общения, но если

нужен личный контакт, то он лучше возникает в процессе игры и мало связан с познанием окружающего мира [14].

Сравнительный анализ фактических данных позволил получить характеристики содержания коммуникативной активности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Их общая основа - незрелость сферы мотивационных потребностей. В то же время к концу старшего дошкольного возраста дети стремятся освоить внеситуативно-познавательную форму общения со взрослыми, проявляют готовность к внеситуативно-личностному общению и взаимодействию со сверстниками, а также инициативу и самостоятельность в игре и общении [9].

Анализируя теоретическую литературу, невольно напрашивается вывод о том, что у детей с ЗПР общение и коммуникативная деятельность, несмотря на то, что развиваются по общим с нормально развивающимися дошкольниками закономерностям, имеют значительные отклонения. Однако это не так: в структуру непосредственного нарушения такие особенности не входят. Они являются вторичными и третичными отклонениями развития и значительно меньше выражены, чем у детей с нарушением интеллекта и РАС. Несмотря на трудности в организации общения и коммуникативной деятельности дошкольников с ЗПР, у них есть значительный ресурс в развитии соответствующих умений и навыков, о чем свидетельствуют целевые ориентиры при освоении адаптированной образовательной программы.

Поэтому в программе предлагаются игровой подход к организации коррекционно-развивающей работы с детьми в качестве ведущего и использование комплексов игр с учетом индивидуально-дифференцированного подхода к воспитанникам с ЗПР: например, сюжетные и сюжетно-ролевые игры для организации самостоятельной игровой деятельности воспитанников в течение дня, а также коммуникативно-речевые упражнения и игры для включения в занятия по развитию речи и беседы по ознакомлению дошкольников с литературой.

Литература

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. - Т. 4. - М.: Педагогика, 1984.
2. Дмитриева, Е.Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е.Е. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004. - № 6. - С. 11-17.
3. Карпова, Н.П. Исследование коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития // Молодой ученый. - 2020. - № 52 (342). - С. 385-388.
4. Косова, Н.М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя.

[Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.М. Косова. - Моск. гос. пед. инст. им. В.И. Ленина. - М., 1989. - 15 с.

5. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб.: Питер, 2009.
6. Лубовский В.И. Дети с задержкой психического развития. [Текст] / В.И. Лубовский, Л.И. Переслени. - М.: Просвещение, 2003.
7. Максимова, А.А. Основы педагогической коммуникации: Учебное пос. - М.: Флинта, 2015.
8. Переслени, Л.И. Задержка психического развития - вопросы дифференциальной диагностики. [Текст] // Вопросы психологии. - 2003. - № 1. - С. 5-8.
9. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития // Одобрена решением Федерального учебно-метод. объединения по общему образованию 7 дек. 2017 г., Протокол № 6/17.
10. Репина, Т.А. Деятельность и взаимоотношения дошкольников. - М.: Педагогика, 2011.
11. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. - Минск: Академия «Холдинг», 1989.
12. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками. - М.: Академия, 2000.
13. Ульяновская, У.В. Интеграция детей с ЗПР в общеобразовательную среду: проблемы и решения // Шестилетние дети: проблемы и исследования. - Н. Новгород, 1998.
14. Шипицына, Л.М. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3-х до 6 лет). - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.

Авторы публикации

Крылова Карина Алексеевна, студентка, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: karina_krylova_01@bk.ru.

Научный руководитель: **Микляева Наталья Викторовна**, канд. пед. наук, доцент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

PECULIARITIES OF COMMUNICATION AND THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION: PROBLEMS AND RESOURCES

Krylova K., student, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: karina_krylova_01@bk.ru.

Scientific adviser: **Miklyayeva N.**, PhD ped. Sci., Associate Professor, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** The paper analyzes and summarizes the results of research of specialists who study the features of communication of preschool children with mental retardation with adults and peers. Such concepts as communicative skills and abilities, communicative activity are also considered and differentiated.*

***Key words:** interaction features, children with mental retardation, preschool children, com-*

munication, communication skills, communication activities.

References

1. Vygotsky, L. Collected Works: In 6 vol. - V. 4. - M.: Pedagogy, 1984.
2. Dmitrieva, E. Correction of communicative activity in senior preschool children with mental retardation / E. Dmitrieva // *Upbringing and education of children with developmental disorders.* - 2004. - № 6. - P. 11-17.
3. Karpova, N. The study of communicative skills in preschool children with mental retardation // *Young Scientist.* - 2020. - № 52 (342). - P. 385-388.
4. Kosova, N. The formation of communicative activity of the future teacher. [Text]: Abstract of doctoral thesis: 13.00.01 / N. Kosova. - Moscow State Pedagogical Institute. - M., 1989. - 15 p.
5. Lisina, M. The formation of the child's personality in dialogue. - SPb.: Peter, 2009.
6. Lubovsky, V. Children with mental retardation. [Text] / V. Lubovsky, L. Peresleni. - M.: Prosveshcheniye, 2003.
7. Maksimova, A. Fundamentals of pedagogical communication: Textbook. - M.: Flint, 2015.
8. Peresleni, L. Delay of mental development - questions of differential diagnostics. [Text] // *Voprosy psichologii.* - 2003. - № 1. - P. 5-8.
9. Sample Adapted Basic Educational Program for Preschool Education of Children with Mental Retardation // Approved by decision of the federal educational and methodical association for general education dated December 7, 2017, Minutes № 6/17.
10. Repina, T. Activities and relationships of preschool children. - M.: Pedagogy, 2011.
11. Slepovich, E. Formation of speech in preschool children with mental retardation. - Minsk: Academy Holding, 1989.
12. Smirnova, E. Features of communication with preschool children. - M.: Academy, 2000.
13. Ulienkova, U. Integration of children with mental retardation in the general educational environment: problems and solutions // *Six-year-old children: problems and research.* - N.Novgorod, 1998.
14. Schipitsyna, L. The ABCs of Communication: the development of the child's personality and skills of communicating with adults and peers (for children from three to six years old). - SPb.: DETSTVO-PRESS, 2008.

Дата поступления: 19.01.2023.

УДК 37.042

АНАЛИЗ ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАФИЧЕСКИХ ЗАКЛЮЧЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ПСИХОЛОГА

Н.В. Микляева

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются теоретические подходы к изучению биоэлектрической активности мозга, соотносятся особенности формирования и согласования ритмов с теорией нейрокода, обобщаются возможности интерпретации заключений ЭЭГ для составления программ нейропсихологической коррекции и коррекционно-развивающей работы в целом.*

***Ключевые слова:** биоэлектрическая активность мозга, заключения ЭЭГ, дети с ограниченными возможностями здоровья, программа нейропсихологической коррекции.*

Сегодня достаточно часто дети с ограниченными возможностями здоровья приносят на психолого-педагогический консилиум или учителю-дефектологу, педагогу-психологу медицинские заключения от неврологов, психоневрологов или психиатров, к которым прикреплены электроэнцефалографические заключения (ЭЭГ). Что это такое? Пригодится ли данный документ для сопоставления с результатами психолого-педагогического обследования и наблюдений за ребенком или останется «ненужной бумажкой» для специалистов? Обычно учителя-дефектологи и психологи откладывают ее в сторону, ориентируясь на расхожее мнение, что ЭЭГ нужна только для регистрации разных видов эпи-активности и постановки диагноза эпилепсии. Это мнение разделяют многие врачи. Однако не все так просто и примитивно.

Цель данной статьи – обобщить теоретические подходы к изучению биоэлектрической активности мозга, соотнести особенности формирования и согласования ритмов с теорией нейрокода, описать возможности интерпретации заключений ЭЭГ для составления программ нейропсихологической коррекции и коррекционно-развивающей работы в целом.

Электроэнцефалография как метод исследования деятельности головного мозга человека основан на суммарной регистрации

спонтанной биоэлектрической активности отдельных зон, областей и долей мозга [6]. Так, традиционно выделяются лобные, височные, затылочные зоны и зона островка – область между теменной, височной и затылочными долями. Кроме того, нейрофизиологи способны оценить активность не только корковых, но и подкорковых зон, а также каудальных отделов нарушения в работе среднего, продолговатого и спинного мозга и др. Данный метод сначала разрабатывался применительно к изучению электрических процессов в мозгу животных (исследования Э.Г. Дюбуа-Реймона), затем после работ Ганса Бергера, В.Я. Данилевского и Кэттона, описавших колебательный характер электрических потенциалов мозга человека, и создания в 1925 г. В.В. Правдич-Неминским классификации биопотенциалов мозга по частотным диапазонам стал основой для современных исследований [9].

Электроэнцефалограмма (ЭЭГ) – кривая, получаемая при регистрации колебаний электрических потенциалов головного мозга через покровы черепа. У человека такая кривая представляет собой запись потенциалов с частотой от 0,5 до 45 колебаний в секунду. ЭЭГ здорового человека характеризуется наличием регулярного ритма с частотой 8-10 колебаний в секунду, преобладающего в затылочно-теменных отделах, который называется альфа-ритмом. У детей раннего возраста он немного другой: частотой 6-9 Гц, в затылочных отделах коры больших полушарий, с преобладанием в правом полушарии [12]. Может переходить в свою разновидность - мю-ритм с перемежающимся преобладанием то в правом, то в левом полушарии в сочетании с тета- и дельта-колебаниями и тета-ритмизированными группами колебаний преимущественно в центральных областях коры больших полушарий. Это не является патологией. В дошкольном возрасте альфа-ритм средней частоты 8 Гц (иногда заостренной конфигурации и с асимметрией по частоте и амплитуде, не превышающей 20%) регистрируется в затылочных отделах коры больших полушарий. В начальной школе альфа-ритм приобретает устойчивый, регулярный характер с амплитудой 30-100 мкВ максимально выраженный в теменно-затылочной области. Частота – такая же, как у взрослого человека [3].

Сегодня считается, что альфа-ритм является основой для формирования нейронного кода (по Н.П. Бехтеревой, М.Н. Ливанову, А.Н. Лебедеву и др.). Такой нейронный код представлен пакетами незатухающих волн нейронной активности, причем элементарный образ соответствует единичному волновому пакету - взаимосвязанной, циклически повторяющейся деятельности клеток одного нейронного ансамбля [10].

Другими словами, на результат комплексной работы волн оказывают влияния не только зоны и участки головного мозга, но и уровни организации корковых слоев, соотношение катаболических (направленных на расщепление) и анаболических (направленных на биосинтез) процессов в клетках. Так, первая по порядку волна импульсации, порождаемая какой-либо группой нейронов в составе определенного ансамбля, вызывается активностью нейронов, размещенных преимущественно в ретикулярных структурах; следующая волна определена вовлечением нейронов старой коры, нейронов гиппокампа; третья по порядку волна сильнее всего обусловлена активностью каких-то определенных зон новой коры; четвертая - других областей мозга и т.д. При этом на электроэнцефалограмме, кроме альфа-ритма, регистрируются также другие ритмы, как более низкие: дельта- и тета- (2-4, 5-7 кол./сек.), так и более высокие: бета-ритмы (13-30 кол./сек.). Такие колебания могут в небольшом количестве присутствовать на ЭЭГ взрослого бодрствующего человека и в норме, но их амплитуда при этом не превышает таковую альфа-ритма: патологической считают ЭЭГ, содержащую тета- и бета-колебания амплитудой ≥ 40 мкВ и занимающие более 15% общего времени регистрации. Таким образом, можно объяснить теорией нейркода, как сменяются одни виды волн другими и как они накладываются, взаимодействуют между собой и образуют некое единство. Так, наличие регулярной ритмики на ЭЭГ свидетельствует, что нейроны синхронизируют свою активность.

Интересно, что использование некоторых психологических тестов, учитывающих нейрофизиологическую базу внимания и восприятия, типа метода цветовых выборов на основе теста Люшера, может соотноситься с исследованием такого кода с помощью спектрального анализа на энцефалографе. При этом детям и взрослым даются задания, предполагающие достаточно высокий уровень ориентировочной деятельности, а не просто фиксацию ритмов в спокойном состоянии. Так, некоторые ученые (В.В. Авдеев, Л.Н. Собчик и др.) высказывают предположение, что можно соотнести заключения ЭЭГ с оценкой расположения основных – красного, желтого и зеленого – цветов в ряду теста Люшера, их приближенностью и разобщенностью, с одной стороны, и их сдвижением к началу или концу цветового ряда - с другой стороны. Результаты при этом соотносятся также с оценкой внимания и работоспособности ребенка или взрослого, состоянием эмоционально-волевого фона и продуктивностью деятельности в целом [1].

Другие ученые (М.А. Начарова, С.А. Махин, В.Б. Павленко) соот-

носят результаты ЭЭГ, в частности регистрацию альфа-ритма в лобных отведениях, с успешностью решения задач в прогрессивных матрицах Равена и тестах на интеллект. Результаты исследований в целом говорят в пользу гипотезы о связи между частотой альфа-ритма, основного компонента ЭЭГ человека, и его когнитивными способностями. Так, исследователи выявили значимые положительные корреляционные связи между индивидуальной частотой максимального пика альфа-ритма в лобных отведениях (Fp1, Fp2, Fz, F3, F4, F7) и оценками по шкале «Принцип взаимосвязи в структуре матриц», а также пиковой частотой альфа-ритма в отведении F8 и оценками по шкале «Принцип перегруппировки фигур» в тесте для оценки общего интеллекта «Стандартные прогрессивные матрицы Равена» [11].

Попробуем сопоставить 20 заключений ЭЭГ на детей с ограниченными возможностями здоровья (в возрасте от 1-го года до 12 лет) с заключениями ПМПК, результатами комплексного психолого-педагогического обследования и лонгitudных наблюдений за ними, беседами с родителями и педагогами. Исследование проводилось в течение 3-х лет на базе диагностической лаборатории при кафедре дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ». По согласованию с родителями все дети, которые приводились на обследование, проходили предварительную ЭЭГ на базе Института коррекционной педагогики РАО или детского неврологического центра Института психического здоровья и аддиктологии г. Москва. Если направление на дифференцированную диагностику поступало от детского сада или школы, то с собой приносили заключения ПМПК.

По заключениям ПМПК среди обследуемых были дети с нарушениями интеллекта, задержкой психического и речевого, психомоторного развития, общим недоразвитием речи, расстройствами аутистического спектра. У трети детей регистрировалась эпилепсия, но диагноз «эпилепсия» не ставился ввиду отсутствия комплекса признаков данного заболевания и затухания патологической волновой активности после проб на ритмическую фотостимуляцию. ЭЭГ проводилось иногда по несколько раз ввиду многочисленности артефактов (помех) и беспокойного поведения ребенка во время электроэнцефалографии. Такие ЭЭГ, с многочисленными артефактами, при анализе не учитывались.

Рассмотрим сначала особенности работы каждой группы волн.

Альфа-ритм обычно отвечает за выбор канала произвольного внимания, спокойное состояние мозга человека. В норме альфа-ритм

более высокой частоты регистрируется в затылочных отделах, более низкой частоты - в лобных отделах. Этот ритм должен быть симметричен по частоте и амплитуде в правом и левом полушариях (патология, если амплитудная межполушарная более 30%) [3; 7].

У детей с ОВЗ раннего возраста, если нет нарушения интеллекта, его частота, в целом, соответствует возрасту, но немного снижена: 4-6 Гц. Однако амплитуда составляет менее 20 мкВ или более 90 мкВ – это признак патологии ритма. Часто отмечаются не резко выраженные диффузные изменения биоэлектрической активности мозга с признаками раздражения подкорково-диэнцефальных структур в виде недостаточной организации основного ритма. У детей с нарушениями интеллекта и грубыми задержками развития альфа-ритм может вообще не определяться [4]. При не резко выраженных задержках, в том числе психомоторного развития, нарушения альфа-ритмичности проявляются в виде повышенной амплитуды и синхронизации, нехарактерного смещения области активности из затылочных областей в другие, усиленной ответной реакции на гипервентиляцию (проба с надуванием шарика).

У детей с ОВЗ в более старшем возрасте – с 4 до 7 лет – этот ритм тоже может не определяться вообще и свидетельствовать о диффузных изменениях ирритативно-регуляторного характера, замещаться медленными волнами. В этом случае наблюдения подтверждают снижение работоспособности и выносливости ребенка, жалобы на головные боли, сниженную обучаемость. Если альфа-ритм определяется, то он представлен группам волн, которые могут быть регулярными, но не модулированными, со сглаженным зональным градиентом. У большинства детей отмечаются проблемы с формированием межполушарной асимметрии и выделением ведущего полушария.

К концу старшего дошкольного возраста регистрируется значительно дезорганизованная альфа-активность, низкого индекса (до 35%), в виде сгруппированных волн. Она нерегулярная, с преобладанием заостренных волн, амплитудой до 90 мкВ. Модуляция по амплитуде отсутствует, или отмечается активность низкого индекса. При спектральном анализе определяется, что такая альфа-активность носит полимодальный характер, выражена в затылочно-теменной или височно-затылочной области, с разбросом частот 8-11 Гц. Зональные различия сохранены, наблюдается межполушарная асимметрия (до 35%). Это характерно для картины последствий детской энцефалопатии как одной из самых распространенных причин ограниченных возможностей

здоровья. При энцефалопатиях в качестве дополнительного нарушения, связанного с замедленным созреванием клеток речевых зон коры головного мозга, часто наблюдаются проявления алалии - речевого нарушения, связанного с системным недоразвитием речи. Другая яркая картина - инверсии альфа-ритма и его смещение в теменно-височные отделы, фиксация многочисленных артефактов – свидетельствует часто об асимметрии кровенаполнения сосудов головного мозга, дополнительных нарушениях опорно-двигательного аппарата, ДЦП.

В более старшем возрасте альфа-ритм регистрируется нерегулярно, преимущественно, в задних отделах, отмечаются негрубые диффузные изменения электроактивности головного мозга в виде недостаточной консолидации альфа-ритма, политримии. Межполушарная асимметрия может быть как выражена, так и не выражена – этот признак коррелирует с наличием задержки психического развития, нарушением интеллекта. В первом случае альфа-ритм хорошо восстанавливается после сенсорных проб: например, реакция на открывание глаз отчетливая, с нормальным восстановлением. При нормальной или усиленной синхронности при укороченной или ослабленной реакции активации или замедлении частоты наблюдения за детьми подтверждают у них наличие невротических реакций, неврозов.

Как повлиять на оптимизацию альфа-ритма? Дефектолог и психолог могут:

- использовать приемы глубокого, диафрагмального дыхания, позволяющие наладить данный ритм;
- применять прием визуализации с закрытыми глазами (например, представить движение и пройти по воображаемой дорожке);
- играть в темной комнате с фонариком и создавать теневой театр;
- чертить пальцем, фломастером пути движения по лабиринтам, затем тренироваться находить выход только глазами;
- предложить ребенку задание с деревянным сортером по типу матриц Равена;
- подсказать родителям, что на активизацию данного ритма, если он не регистрируется или слабо модулирован, влияют прием теплой ванны, душа, массаж шеи и физиотерапия на шейно-плечевой отдел; скоординировать их с врачами (неврологом, остеопатом).

Бета-ритм отвечает за активное внимание, связан с соматическими сенсорными и двигательными корковыми механизмами, наблюдается в лобных отделах мозга и на стыках веретен альфа-ритма, симметричен

по амплитуде в правом и левом полушариях.

В раннем возрасте, как показали результаты нашего анализа и обобщения ЭЭГ, у детей с ОВЗ уровень бета-активности или не проявляется, или незначительно диффузно повышен (до 22 Гц). В дошкольном возрасте анализ ЭЭГ обследованных нами детей подтверждает, что бета-волны частотой 16-18 Гц и с высокой амплитудой (до 23 мкВ) в центральных и передних отделах мозга являются признаками задержки психомоторного развития ребенка. Такой ребенок проявляет все признаки нарушения произвольного внимания в виде нарушений его концентрации, переключаемости, распределяемости и объема. У детей с более тяжелыми нарушениями интеллектуального развития зональный ингредиент по бета-активности сглажен, не отмечается межполушарной асимметрии.

Бывает, напротив, отмечается повышение уровня когерентности в диапазоне быстрых частот между лобными, центральными, теменными и затылочными областями, с максимальными значениями частот между теменными и затылочными отделами полушарий. Это дети с повышенными характеристиками внимания, с гиперчувствительностью к сенсорным сигналам. Такое поведение может наблюдаться при расстройствах аутистического спектра. Нужно сопоставить при этом эмоционально-волевой статус и поведение ребенка со спецификой его бета-ритма: при смещении его в правое полушарие ребенок часто находится в состоянии тревоги или психомоторного возбуждения. Например, если ребенок склонен к гипервозбудимости и полевому поведению, то его бета-активность нерегулярная, группами волн, при этом несколько усилена в лобных долях, ее частота низкая, амплитуда до 30 мкВ (повышенная), наблюдается устойчивая межполушарная асимметрия. Если отмечаются межполушарная асимметрия по амплитуде более 50% и сдвиг частот в более высокую сторону, то это может свидетельствовать о более грубой патологии в работе мозга, явлениях ирритации (раздражение, сжатие) мозговых структур. Ребенок не может сложить разрезную картинку, выполнить субтест «Складывание фигур»: исследователи обнаружили отрицательную корреляцию успешности его выполнения со сбоем бета-ритма [8].

Как повлиять на оптимизацию бета-ритма?

Чтобы улучшить показатели бета-ритма, используются упражнения, связанные:

- с имитацией движений других людей;
- с мышечным напряжением (постизометрическая релаксация)

после того, как ладони сложили в стойке перед грудью и крепко прижали друг к другу, и др.);

- с повышением кровяного давления (медленное приседание, например);

- с выполнением заданий на точность и соразмерность движения (например, ребенку дают задание бросать мяч в корзину, которую по мере тренировки постепенно удаляют);

- с поэтапным развитием способности к осуществлению динамической координации движений и использованием перекрестных движений по подражанию и по образцу во время реализации программы нейропсихологической коррекции;

- со сосредоточением зрительного внимания на чтении.

Исследователи говорят, что у бета-ритма также есть положительная корреляция с выполнением корректурных проб, невербальных субтестов «Лабиринты», «Кубики Кооса» и «Шифровка» из теста интеллекта Векслера [7].

Чтобы понизить показатели бета-ритма, можно использовать массаж спины, ритмичное постукивание мягким плоским модулем конструктора между лопаток: бета-ритм дает реакцию угасания на тактильную стимуляцию. Такая же реакция угасания будет в ответ на двигательную активацию ребенка: нужно сначала представить, как действовать будешь, то есть готовиться к действию, а не просто его совершать. Например, нужно рассчитать, какой ширины будет дорожка из двух лент, чтобы ее можно было перепрыгнуть. Кроме того, родителям рекомендуется проверить *Micromycetes ssp*, *Clostridium perfringes*, *Streptococcus mutans* в тонком кишечнике и провести деинтоксикацию (косвенный признак, который будет свидетельствовать о психомоторном возбуждении и сбое бета-ритма в ответ на интоксикацию: нарушение сна, агрессия и самоагрессия, боли в животе).

Еще два главных ритма для анализа ЭЭГ – дельта-ритм и тета-ритм. Это группы медленных волн.

Дельта-ритм отвечает за взаимоотношения коры и таламуса, связан с низкой метаболической активностью (замедлением или нарушением обмена веществ в клетках). Преобладание медленной ритмики дельта-диапазона в основном рассматривается исследователями как свидетельство снижения тонуса коры, замедления течения нервных процессов.

В раннем возрасте в задних отделах мозга отмечаются группы медленных ритмичных колебаний с частотой 2,5-4,5 Гц с тенденцией

к возрастному усилению. Это идут процессы созревания мозга, формирования взаимосвязей между новой, старой и древней корой. У детей с задержками речевого развития такая медленно-волновая активность представлена диффузно, в виде групп ритмических волн фоновой амплитуды, преимущественно в теменных и височных, лобно-центральных отделах и в составе синхронной активности амплитудой свыше 200 мкВ. Зачем это нужно знать дефектологам и психологам? Проявление дельта-активности при бодрствовании означает дистрофические изменения в той области мозга, откуда получен сигнал. Поэтому можно соотнести структуру нарушения ребенка, оценку динамики его обучения и формирования компенсационных механизмов со спецификой регистрации дельта-волн на протяжении нескольких лет наблюдений.

В дошкольном возрасте регистрируются одиночные диффузные тета- и дельта-колебания, достигающие наибольшей амплитуды к 2-7 годам жизни ребенка. У детей с ОВЗ дельта-активность может тоже проявляться в виде отдельных волн – низкого индекса (до 15%), амплитудой до 31 мкВ, но она не локализована или локализуется «не в своих», т.е. не характерных для нее отделах. Например, у детей с навязчивыми движениями (при РАС, нарушениях интеллекта) она регистрируется в лобных долях. Если сделать одну из проб, например, гипервентиляцию (проба с надуванием шарика), то нарастает индекс и амплитуда волн, они принимают пароксизмальный характер. Восстановление нормальной волновой активности происходит медленно. Для дефектолога это сигнал к ограничению некоторых видов двигательной активности ребенка, которые сочетаются с растягиванием позвоночника (висы на руках, вытягивание на цыпочках с подъемом рук вверх и др.) и сопровождаются изменением ритма дыхания. Так, детям могут быть противопоказаны упражнения из дыхательной гимнастики с резким носовым вдохом и шумным быстрым выдохом через рот. Особенно это важно для детей со склонностью к эпи-активности.

Как повлиять на оптимизацию дельта-активности? Родителям дефектолог может рекомендовать наладить режим сна и отдыха (нужно высыпаться), проверить *Hemolytic enterococcus*, *Hemolytic escherichia coli*, *Pseudomonas aeruginosa* в толстом кишечнике (интоксикация мозга, вызывающая нарушение сна) у гастроэнтеролога, убрать из питания сахар, муку, крупы – выяснить, меняет ли диета поведение ребенка, не становится ли он более уравновешенным. Даются дыхательные упражнения, позволяющие увеличить затылочный альфа-ритм и заместить им

дельта-активность.

Тета-ритм отвечает за взаимоотношения коры и гиппокампа, сосредоточение на одном объекте и активизацию памяти, подсознания. При этом ребенок думает, что видит яркие и красочные зрительные образы, слышит голоса и звуки, всплывают ассоциации, испытывает разнообразные двигательные и висцеральные ощущения. Это характерно для состояния быстрого сна, сновидений.

В раннем возрасте в норме такой ритм отвечает за снижение активности передних отделов мозга с усилением медленно-волновой активности теменно-затылочных отделов мозга. При этом реакция активации характеризуется появлением большого количества высокоамплитудных тета-волн и усилением выраженности альфа-ритма [2; 6].

В дошкольном возрасте тета-волны представлены в основном активностью частотой 4-7 Гц (с увеличением представленности при беспокойстве и во сне), амплитудой до 100 мкВ. Асимметрия медленноволновой активности может достигать 20%. Реакция активации при проведении сенсорных проб, пробы с открытием глаз характеризуется десинхронизацией активности с явлениями мигрирующей асимметрии. Это свидетельствует о формировании межполушарных различий, отсутствии дисфункции корково-подкорковых взаимоотношений на мезо-диэнцефальном уровне.

Если в дошкольном возрасте не отмечается таких взаимодействий между альфа-активностью и тета-волнами, отмечаются превалирование и активность обоих ритмов в затылочной части с их увеличением при гипервентиляции, то обследование и наблюдения часто подтверждают у ребенка задержку психического развития. Синхронные перманентные тета- и дельта-волны на фоне повышенных амплитуд – нарушение интеллекта. Так, исследователи говорят о том, что при сбоях в работе тета-ритма детям становится сложно сложить разрезную картинку, определить правильную последовательность картинок в серии, понять причинно-следственные связи между ними. Соответствующие субтесты из теста интеллекта Векслера дети не выполняют [7]. Также затрудняются они при выполнении заданий из тестов Равена, на проверку уровня памяти и образного мышления. У таких детей выявляются выраженные проявления билатерально-синхронной активности, свидетельствующие о значительном или умеренном изменении глубинных (подкорково-стволовых) мозговых структур, соответствующем верхнестволовому или нижнестволовому уровню поражения, лобно-базальному или

диэнцефальному уровню поражения.

Если же тета-волны подавляют остальные виды ритмов в переднелобных отделах, то следует ждать нарушений социальной адаптации и формирования психопатии по возбудимому типу. Если тета-активность становится доминирующей, но не регулярной, высокого индекса (до 62%), в виде сгруппированных волн амплитудой до 82 мкВ, которые при этом являются полимодальными, распространяются по всем зонам головного мозга, то можно говорить о том, что ребенок может находиться в состояниях измененного сознания, транса. Это могут быть как ночные кошмары, лунатизм, так и галлюцинации во время сумеречных состояний. Их вид зависит от места иррадиации тета-волн. Пробы на гипервентиляцию покажут, как быстро восстанавливается потом нормальная волновая активность мозга. Например, в лобной, нижнелобной областях левого полушария регистрируются двухфазные и трехфазные острые волны тета-диапазона, на которые не влияет РФС. Гипервентиляция усиливает локальные изменения. Восстановление исходной фоновой активности происходит через 20 сек.

Для дефектолога и психолога это повод понаблюдать за своеобразием поведения ребенка, реакциями прислушивания и присматривания к невидимым объектам, тревогой и амбивалентностью, наличием бредовых высказываний и идей и скоординировать семью с психоневрологом или психиатром.

Как повлиять на оптимизацию тета-активности своими силами?

Родителям рекомендуется использовать упражнения на глубокую релаксацию, прослушивание приятной музыки, связанной с расслаблением. Нужно также проверить у гастроэнтеролога разрастание *Candida albicans* в толстом и тонком кишечнике (некоторые сопутствующие признаки – истерический смех днем, частые просыпания ночью, агрессия и самоагрессия на фоне страхов), исключить сладкое и выпечку на ночь.

Со стороны специалиста нужно помнить, что при тета-активности требуется увеличение размера предъявляемых сенсорных стимулов (геометрических фигур, шрифта и др.), так как есть проблемы с сосредоточением внимания и комплексным восприятием сенсорных свойств объектов (восприятие подменяется воображением). Кроме того, можно подыскать варианты реализации нейропсихологических программ, основанных на альфа-тета тренинге с использованием биологической обратной связи (включается белый шум или музыка при наличии альфа или тета-ритмов), биометрических приемов выключения и включения

работы нервной системы (быстрое постукивание по надкостнице – дуге между большим и указательным пальцами, по 4-6 раз, прикладывание ладони специалиста к участку между бровей, лбу ребенка с одновременным умывающим, массажным движением вниз, к подбородку).

Сточки зрения реализации коррекционно-развивающих программ для оптимизации тета-ритма потребуется использование специальных приемов, направленных на развитие произвольной памяти и освоение мнемотехнических приемов, способности использовать знаково-символическую деятельность для облегчения процессов запоминания и припоминания. Кроме того, некоторые авторы говорят о корреляции данных процессов с выполнением невербального субтеста «Сходство» и вербальных субтестов (типа «Осведомленность» и «Понятливость», «Словарный») из теста интеллекта Векслера [7].

Результаты ЭЭГ нужно и можно соотносить с психолого-педагогическим обследованием и наблюдением за детьми, имеющими ОВЗ. Только при этом необходимо оценивать активность волн в комплексе, а не отдельно друг от друга, как особый нейрокод, и учитывать возрастную специфику электроэнцефалограмм. Она будет разной у детей раннего и дошкольного, младшего школьного возраста.

Одни категории детей с ОВЗ при этом демонстрируют большую специфику такого нейрокода, другие – меньшую. Это связано, видимо, с особенностями нейродинамики и проявлениями эпи-активности в составе нарушений развития, к которым ЭЭГ более чувствительна. Например, при задержках психомоторного развития достаточно часто отмечаются преобладание на ЭЭГ тета- и дельта-волн с максимальной активностью в области затылка, вспышки двухсторонне-синхронных волн, количество которых увеличивается при гипервентиляции.

Комплексная характеристика при алалии как клинической характеристике общего недоразвития речи будет следующей [1; 5]:

- Дисритмический тип.
- Недостаточная выраженность альфа-ритма.
- Локальные изменения биопотенциалов в височно-теменно-затылочных или лобно-височных областях доминантного полушария.
- Дисфункция стволовых регуляторных систем.

Комплексная характеристика при расстройствах аутистического спектра [3; 4]:

- Беспорядочное чередование дельта-волн с низкоамплитудным и неустойчивым альфа-ритмом.
- Доминирует тета-активность во всех зонах коры и редуцирован

затылочный альфа-ритм.

- Увеличение бета-активности в переднелобной области и других зонах коры (есть пароксизмальные изменения).

- Эпилептиформные изменения в затылочных и височных областях (при сочетании с ТНР и ЗПР).

При нарушениях пищевого поведения у детей с РАС регистрируется своя специфика ЭЭГ. Представим ее в виде схемы.

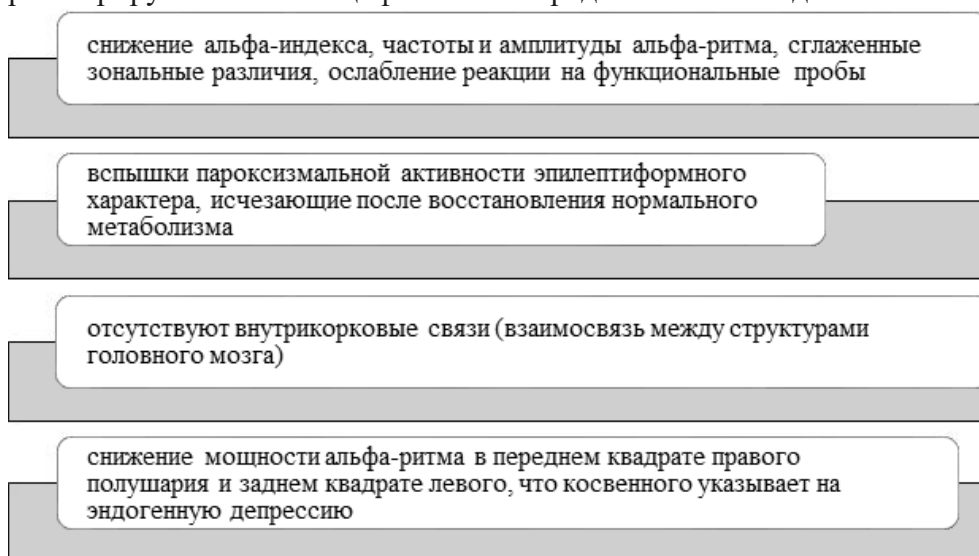


Рис.1 - Признаки нарушений пищевого поведения при РАС, регистрируемые на ЭЭГ

Мы соотнесли в данной статье теоретические подходы к изучению биоэлектрической активности мозга с современной теорией нейрокода, который можно описать на основе сопоставления заключений ЭЭГ с результатами наблюдений и психолого-педагогического обследования ребенка. Наше исследование показало, что наиболее валидными, достоверными такие сопоставления будут при работе с детьми, имеющими нарушения речи и интеллекта, задержки психического развития и расстройства аутистического спектра. Эти результаты коррелируют с современными междисциплинарными – медицинскими и психолого-педагогическими - исследованиями в данной области.

Современные исследователи считают, что при сопоставлении значений параметров ЭЭГ со значениями успешности обучения можно заметить, в полном соответствии с уравнением, что высокая мощность

колебаний в полосе альфа-ритма и высокая согласованность колебаний в центральной области слева и в лобной области справа сочетаются с высокими показателями успешности обучения и социализации.

Противоположным образом успешность обучения связана с корреляцией колебаний в симметричных точках затылочных областей справа и слева, с регистрацией медленно-волновой активности. Так, если данные ЭЭГ указывают на изменения электрической активности в теменно-затылочных областях обоих полушарий глубинного генеза, изменения глубинного генеза с преимущественным вовлечением лобной области левого полушария, на выраженные функциональные генерализованные изменения активности стволового генеза, то мы будем говорить о сложной структуре дефекта, сочетании речевого нарушения с поведенческими расстройствами. Чем менее связаны колебания в этих корковых зонах, тем выше успехи в социализации и обучении. Это позволяет делать прогноз результатов реализации программ нейропсихологической коррекции и коррекционно-развивающей работы в целом.

При этом нужно делать акцент на взаимодействие ритмов между собой. Так, меньшие значения мощности дельта-ритма и большие значения мощности альфа-ритма у детей будут соотноситься с хорошим прогнозом в развитии произвольного внимания и осведомленности, формирования целостной картины мира, а высокие значения мощности тета-ритма – с развитием вербального интеллекта.

Таким образом, анализ заключений ЭЭГ может быть эффективным инструментом в работе учителя-дефектолога и психолога, служить для прогноза динамики развития и выбора приемов нейропсихологической коррекции, оптимизации предметно-развивающей и пространственно-временной среды, в которой воспитывается и обучается ребенок с ОВЗ. В этом мы совпадаем с мнением целого ряда современных ученых-исследователей: В.М. Башиной, Н.Л. Горбачевской, В.М. Трепилец, С.В. Трепилец, Л.П. Якуповой и др. Более осторожно к таким возможностям относятся некоторые врачи-неврологи и нейрофизиологи (М.В. Александров, К.Ю. Мухин и др.), сужая их только до использования пропедевтических мер для купирования эпилептических приступов и активности ребенка с ОВЗ, так как их сфера действия не предполагает определения зон актуального и ближайшего развития ребенка с использованием педагогических наблюдений, обследований, соотнесенных с клинической картиной заболевания.

Литература

1. Авдеев, В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций / Авдеев В.В. - М.: Феликс, 1992.
2. Гамирова, Р.Г., Белоусова, М.В., Уткузова, М.А., Зайкова, Ф.М. Особенности электроэнцефалографических изменений у детей с нарушениями речевого развития // Вестник современной клинической медицины. - 2014. - № 3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-elektroentsefalograficheskikh>.
3. Горбачевская, Н.Л. Возрастные особенности электроэнцефалограммы здоровых детей и подростков // Детская и подростковая психиатрия: Клинические лекции для профессионалов / Под ред. Ю.С. Шевченко. - М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2011. - Лекция 25. - С. 643-658. - URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=234824>.
4. Горбачевская, Н.Л. Особенности формирования ЭЭГ у детей в норме и при разных типах общих (первазивных) расстройств развития: Автореф. дис. ... д-ра биол. наук. - М., 2000.
5. Горбачевская, Н.Л., Якупова, Л.П. Особенности картины ЭЭГ у детей с разными типами аутистических расстройств. Аутизм в детстве. - М.: Медицина, 1999.
6. Заваденко, Н.Н., Козлова, Е.В., Щедеркина, И.О., Трепилец, В.М., Трепилец, С.В., Холин, А.А. Нарушения развития речи у детей и эпилептиформная активность на ЭЭГ // Ж-л неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. Спецвып. - 2014. - № 114 (42). - С. 1117.
7. Звёздочкина, Н.В. Исследование электрической активности головного мозга / Н.В. Звёздочкина. - Казань: КФУ, 2014.
8. Кайда, А.И., Эйсмонт, Е.В., Рахманова, С.А., Павленко, В.Б. Связь характеристик ЭЭГ и уровня когнитивного развития у детей 4-6 лет // Ученые записки Крымского федерального ун-та им. В.И. Вернадского. Биология. Химия. - 2018. - № 3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-harakteristik-eeeg-i-urovnya-kognitivnogo-razvitiya-u-detey-4-6-let> (дата обращения: 27.12.2022).
9. Клиническая электроэнцефалография: Учебное пос. / Л.Н. Неробкова, С.Б. Ткаченко. ГБОУ ДПО «Российская мед. академия последипломного образования». - М.: ГБОУ ДПО «РМАПО», 2016. - 213 с.
10. Лебедев, А.Н. Нейронные константы в психологии / А.Н. Лебедев // Вестник Томского гос. пед. ун-та. - 2007. - № 10 (73). - С. 5-16.
11. Начарова, М.А., Махин, С.А., Павленко, В.Б. Особенности взаимосвязи между индивидуальной пиковой частотой альфа-ритма ЭЭГ и характеристиками общего интеллекта // Ученые записки Крымского федерального ун-та им. В.И. Вернадского. Биология. Химия. - 2019. - № 2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimosvyazi-mezhdu-individualnoy-pikovoy-chastotoy-alfa-ritma-eeeg-i-harakteristikami-obshchego-intellekta> (дата обращения: 27.12.2022).
12. Фарбер, Д.А. Функциональное созревание мозга в раннем онтогенезе. - М.: Просвещение, 1969.

Автор публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

**THE ANALYSIS OF ELECTROENCEPHALOGRAPHIC FINDINGS
AS A TOOL IN THE WORK OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST
AND PSYCHOLOGIST**

Miklyayeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.
E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** The paper summarizes theoretical approaches to the study of bioelectrical activity of brain, correlates the features of rhythms formation and matching with the theory of neurocode, summarizes the possibilities of EEG findings interpretation for neuropsychological correction programs and correctional work in general.*

***Key words:** brain bioelectrical activity, EEG findings, children with disabilities, neuropsychological correction program.*

References

1. Avdeev, V. Psychotechnology of solving problem situations / Avdeev V. - M.: Felix, 1992.
2. Gamirova, R., Belousova, M., Utkuzova, M., Zaikova, F. Features of electroencephalographic changes in children with disorders of speech development // Bulletin of modern clinical medicine. - 2014. - № 3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-elektroentsefalograficheskikh>.
3. Gorbachevskaya, N. Age features of the electroencephalogram of healthy children and adolescents // Child and adolescent psychiatry: Clinical lectures for professionals / Ed. by Yu. Shevchenko. - M.: Medical Information Agency, 2011. - Lecture 25. - P. 643-658. - URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=234824>.
4. Gorbachevskaya, N. Peculiarities of EEG formation in children in norm and in different types of general (pervasive) developmental disorders: Abstract of PhD in Biological Sciences. - M., 2000.
5. Gorbachevskaya, N., Yakupova, L. Features of EEG patterns in children with different types of autistic disorders. Autism in Childhood. - M.: Medicine, 1999.
6. Zavadenko, N., Kozlova, E., Shchederkina, I., Trepilets, V., Trepilets, S., Holin, A. Speech development disorders in children and epileptiform activity on EEG // Journal of Neurology and Psychiatry. S.S. Korsakov. Special issues. - 2014. - № 114 (4 2). - P. 11-17.
7. Zvezdochkina, N. Study of electrical activity of the brain / N. Zvezdochkina. - Kazan: Kazan University, 2014.
8. Kaida, A., Eismont, E., Rakhmanova, S., Pavlenko, V. Connection characteristics of EEG and the level of cognitive development in children 4-6 years // Bulletin of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Biology. Chemistry. - 2018. - № 3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-harakteristik-eeeg-i-urovnya-kognitivnogo-razvitiya-u-detey-4-6-let> (date of reference: 27.12.2022).
9. Clinical electroencephalography: Tutorial / L. Nerobkova, S. Tkachenko. Russian Medical Academy of Postgraduate Education. - M.: State budgetary educational institution of postgraduate education, 2016. - 213 p.
10. Lebedev, A. Neural constants in psychology / A. Lebedev // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. - 2007. - № 10 (73). - P. 5-16.
11. Nacharova, M., Makhin S., Pavlenko V. Features of the relationship between the individ-

ual peak frequency of the alpha rhythm EEG and the characteristics of general intelligence // Scientific Notes of the Vernadsky Crimean Federal University. Biology. Chemistry. - 2019. - № 2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimosvyazi-mezhdu-individualnoy-pikovoy-chastotoy-alfa-ritma-eeeg-i-harakteristikami-obschego-intellekta> (date of reference: 27.12.2022).

12. Farber, D. Functional maturation of the brain in early ontogenesis. - М.: Prosveshchenie, 1969.

Дата поступления: 13.01.2023.

УДК 376.1

АНАЛИЗ ЗАКЛЮЧЕНИЙ ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАФИИ ГОЛОВНОГО МОЗГА КАК СРЕДСТВО ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЭПИ-АКТИВНОСТЬЮ

Н.В. Микляева¹, Т.А. Чудесникова²

¹ Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия

² ГБУ «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются особенности анализа заключений ЭЭГ головного мозга как средства тьюторского сопровождения детей с эпилепсией, приводится пример анализа медицинского заключения ребенка с сочетанной дисфункцией (энцефалопатия и последствия сотрясения мозга в дошкольном возрасте) как основы для проектирования индивидуальной адаптированной образовательной программы.*

***Ключевые слова:** ЭЭГ, заключения, медленные волны, эпилепсия, тьютор.*

Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, как известно, начинается с анализа медицинской документации и заключений. Они дополняются результатами психолого-педагогической диагностики и наблюдений за ребенком, беседой с ним и с его родителями, педагогами – воспитателями и учителями.

Среди медицинских заключений нередко в руки тьютору, учителю-дефектологу или педагогу-психологу попадают электроэнцефалографические заключения (ЭЭГ), на которые ребенка отправляют врачи – неврологи, психоневрологи или психиатры.

Электроэнцефалография (ЭЭГ) - исследование функционального состояния головного мозга путем регистрации его биоэлектрической активности [2]. Проводит его врач-нейрофизиолог. Для проведения процедуры используется электроэнцефалограф, затем проводится компьютерная обработка данных. Результатом ЭЭГ является электроэнцефалограмма - графическая запись ритмов мозга в виде кривых линий: альфа- и бета-, дельта- и гамма- и других волн. Они отличаются между собой частотой и амплитудой.

Что официально дает возможность оценить методика?

- Ритмы электрической активности мозга, их характеристику.
- Наличие или отсутствие очагов повышенной судорожной готовности и их локализацию: при этом выделяются основные типы эпилептиформной активности: 1 - спайки; 2 - острые волны; 3 - острые волны в β -диапазоне; 4 - спайк-медленная волна; 5 - полиспайк-медленная волна; 6 - острая-медленная волна.
- Последствия операций на мозге или инсультов.
- Опухолевые процессы в мозгу и их влияние на функциональную активность.
- Эффективность медикаментозного лечения при эпилепсии.

Целью данной статьи является описание возможностей использования заключений ЭЭГ в работе тьютора и других специалистов дефектологического профиля для оптимизации индивидуально-дифференцированного подхода к детям.

Для тьютора, конечно, важно знать, есть ли у его подопечного эпи-активность, насколько она выражена и как проявляется [3]. Это необходимо для своевременного распознавания ауры приступа (например, мурашки бегут по коже рук, наступает спазм гортани, ребенок дезориентируется, временно «глохнет» и «слепнет») и адекватного поведения специалиста во время приступа: уложить ребенка на горизонтальную поверхность (лучше на бок), зафиксировать голову, чтобы он не мог ушибиться, расстегнуть воротник рубашки или кофты, чтобы дать возможность быстрее восстановить дыхание. Если приступ длится более 2-3 минут, рекомендуется вызвать скорую помощь для осуществления медицинской поддержки. Обычно, правда, приступы длятся меньше по времени.

Рассчитать, насколько они будут продолжительными и тяжелыми, можно на основе анализа функциональных проб, при которых будет оцениваться реакция на:

- открытие - закрытие глаз;
- сжатие кулака;
- гипервентиляцию - форсированное дыхание;
- фотостимуляцию - мигание светодиодов при закрытых глазах;
- резкие звуки;
- ночное ЭЭГ или ЭЭГ с депривацией.

Например, во время пробы на гипервентиляцию испытуемого просят надувать воздушный шарик: в итоге ЭЭГ меняет свои характеристики.

Так, появление на фоне альфа-ритма или тета-активности спайков¹, пиков, комплексов типа спайк-волна или пароксизмов медленноволновой активности амплитудой до 200 мкВ указывает на наличие эпилептического очага. Он может соотноситься с разными мозговыми структурами и указывать зону, в которой обнаружены дисфункция, нарушение обмена веществ и кровоснабжения, дистрофические изменения [2]. Основой для такого анализа и интерпретации являются исследования О.А. Миловановой, М.В. Немцовой, Л.Н. Неробковой, Ю.Е. Нестеровского, И.Л. Степанищева, С.Б. Ткаченко, М.Ю. Чучина. На основе критериев интерпретации ЭЭГ, предложенных учеными, делаются выводы о том, как эта информация соотносится с программой нейропсихологической коррекции. Например, возбуждение медленноволновой активности с плавным замедлением ее частоты и с плавным увеличением ее амплитуды рассматривают как недостаточность сосудистой регуляции стволовых структур и снижение в связи с этим уровня общей активации. Для учителя-дефектолога и педагога-психолога это будет знаком, что у ребенка нарушен уровень активации мозга – значит, именно с этого уровня будет начинаться программа нейропсихологической коррекции.

С другой стороны, аудиальные или визуальные пробы показывают, насколько быстро корковая активность восстановится после нагрузки: например, после резких звуков или мелькающих зрительных сигналов. Опытные нейрофизиологи в этом случае напишут, например, что альфа-активность восстанавливается через 30-40 секунд или, напротив, через 4-5 минут. Это время тьютор будет использовать для организации охранительного режима и безбарьерной среды для ребенка. В этом случае специалист своевременно предупреждает учителя класса, например, чтобы в течение 4-5 минут после начала урока или смены его ритма его подопечного не вызывали к доске и не спрашивали с устным или письменным ответом. Иногда учителя заменяют вызов ребенка с ограниченными возможностями здоровья к доске предложением ему письменного ответа. Однако такое задание может еще больше дезориентировать обучающегося, если, например, эпи-активность у него иррадирует вокруг затылочной или теменно-затылочной, височно-затылочной зон коры головного мозга.

¹ Спайк (англ. spike - острый, пик) - негативный потенциал острой формы, длительностью менее 70 мс, амплитудой ≥ 50 мкВ (иногда до сотен или даже тысяч мкВ). Острая волна отличается от спайка растянутостью во времени: ее длительность - 70-200 мс. Острые волны и спайки могут комбинироваться с медленными волнами, образуя стереотипные комплексы.

Выяснить, какая зона будет охвачена таким охранительным торможением в случае стресса, можно, если проанализировать, в каких зонах головного мозга проявляется медленно-волновая активность: дельта- и гамма-волны [1]. Это волны, которые отвечают за состояние медленного и быстрого сна. Если они активизируются в состоянии бодрствования, то ребенок «засыпает» на уроке или занятии, воспринимает мир в измененном, сумеречном состоянии сознания. Он невнимателен, быстро утомляется, заторможен или психомоторно возбужден. Так вот: если волны иррадируют в затылочных зонах обоих полушарий, то это означает, что первым отключается от реальности зрительное внимание и восприятие, если в височных – то слуховое, если в теменных или лобных – то двигательное восприятие. Изменить ситуацию можно, выяснив, какая из зон не охвачена этими группами волн: там функционируют альфа- или бета-ритм, которые отвечают за непроизвольное и произвольное состояние внимания и ведущий сенсорный канал. Таким образом, у тьютора или дефектолога появляется дополнительный инструмент для определения зоны компенсации нарушений развития у ребенка.

В качестве примера комплексного анализа рассмотрим один интересный клинический случай: у ребенка 5 лет, который посещает логопедическую группу детского сада, отмечается эпи-активность на фоне последствий черепно-мозговой травмы. Результаты ЭЭГ представим в виде таблицы.

Таблица 1

Комплексный анализ ЭЭГ в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка (5 лет, ФФН, после сотрясения мозга)

Ритмы	Врожденные нарушения	Сотрясение мозга	Признаки будущей компенсации и рекомендации для тьютора

Альфа-ритм	Канал непроизвольного внимания: затылочный и задневисочный – интеграция зрительного и слухового восприятия.	<i>Гиперсинхронный заостренный ритм в каудальных отделах: нарушения в работе среднего, продолговатого и спинного мозга, шейных артерий. При себе нарушается работа дыхательного и сосудодвигательного отделов, могут быть тики лицевого отдела (пароксизмальные изменения нижнестволового генеза).</i>	Альфа-ритм дезорганизован-ный, с острыми пиками. Реакция следования на РФС отсутствует.	Волны идут симметрично. При появлении сенсорного сигнала дезорганизация ритма прекращается. Необходимы приемы сенсорной интеграции с опорой на кинестетическое восприятие.
Тета-волны	Отвечают за взаимоотношения коры и гиппокампа, за сосредоточение на одном объекте и активизацию памяти, подсознания (быстрый сон).	Симметрично волны идут в затылочной и задневисочных областях, больших полушарий – реагирует островковая кора. При раздражении зоны она отвечает за гомеостаз (голод, боль, усталость), аудиовизуальную интеграцию, артикуляцию речи, оценку эмоций и сострадание или равнодушие, чувство самости и отвращение к запахам, неприятные эпигастральные ощущения, головокружение. Как одно из следствий, ребенок проявляет повышенную чувствительность и чувствительность, раздражительность в случаях стресса, имеет запинки в речи, лунатизм, ночные кошмары.	Разряды острых волн в затылочных и теменных отделах: явления ирритации (раздражения) мозговых оболочек, повышения внутричерепного давления, нарушения афферентации. В качестве мягкого обезболивающего и седативного средства врачи рекомендуют андипал. Он включает в себя четыре компонента, которые купируют болевой синдром, связанный со спазмом периферических артерий и стенок гладкой мускулатуры ЖКТ. Обладает успокаивающим эффектом. <i>Эпи-активность (пароксизмальные изменения). Усиление тета-ритма наблюдается при длительной психоэмоциональной нагрузке, невсыпании, сумеречных состояниях.</i>	Волны подавляются при РФС (во время ритмической фотостимуляции: при закрытых глазах). Альфа-ритм активизируется в зоне островковой коры при выполнении упражнений на равновесие, оценку расположения частей тела друг относительно друга, зрительной оценки соразмерности движений в пространстве. Запинки в речи снимаются дыхательной гимнастикой и психотерапией. Во время речи можно предложить дирижирование рукой или во время спазма гортани мелкими глотками пить воду из стакана.

Дельта-волны	Отвечают за взаимоотношения коры и таламуса. Регистрируются в состоянии глубокого сна, связаны с низкой метаболической активностью.	В затылочных и теменных отделах – группы высокоамплитудных колебаний, больше в правом полушарии (резидуальные изменения, последствия энцефалопатии): проблемы с различением правой и левой сторон, узнаванием пальцев, обучением грамоте (в будущем - оптическая дислексия).	Необходимы увеличение кровоснабжения правого полушария во время проявлений эпилептической активности, активация альфа-ритма: работа с дыханием, прослушивание музыки, водные процедуры (душ, горячие ванны), согревание электрогрелкой шейной («воротниковой») зоны.	Рекомендуется использование правополушарных методик обучения грамоте (глобальное чтение, кубики Н. Зайцева). Во время стрессовых ситуаций нужны увеличение стимула, шрифта, дополнительная разрядка букв и строк, дополнительная подсветка страницы за счет мини-ламп на прищепке для облегчения затрудненного зрительного восприятия. Можно предложить «проморгаться», слегка надавить на глазницы, умыть лицо.
--------------	---	--	--	---

В данном случае следует отметить высокий уровень прогноза компенсации нарушения у ребенка: все ритмы бодрствования у него синхронны в обоих полушариях, и если дезорганизуются, то быстро восстанавливаются. Точно так же они ведут себя после сенсорных проб и ритмической фотостимуляции. Особенно интересно, что данный клинический случай связан с функциональными нарушениями в области островка головного мозга – зоны Релье. Островок включает три зоны, каждая из которых отвечает за свою функцию: есть функция, связанная с проприорецепцией, с ощущением положения тела в пространстве и равновесием, с восприятием и оценкой эмоций (в связи с близостью миндалины) и др. Однако островок справа и слева работает по-разному. Справа отвечает за восприятие негативных эмоций и их влияния на жизнедеятельность (потребность в сне, еде, общении и др.); слева – за восприятие положительных эмоций и комплексную оценку жизненной ситуации как радостной. В данном случае правая сторона будет провоцировать грустные, депрессивные переживания и восприятие действительности в случае, когда ожидаются или уже осуществляются группы высокоамплитудных колебаний, пароксизмы. Их нужно уравновешивать стимуляцией противоположной стороны – растиранием, разминанием зоны за наружным ухом, сосцевидного отростка, зоны

между лобным и височным отделом коры. Это можно делать массажной щеткой или пальцами.

Кроме того, можно дополнить программу логопедической и нейропсихологической коррекции упражнениями, предложенными Миром-Лопецом [4]: надо с закрытыми глазами двумя руками, вытянув их вперед, рисовать в воздухе треугольники (один будет меньше, второй обычно больше, пока глаза закрыты), потом открывать глаза и рисовать фигуры в воздухе с открытыми глазами, но так, чтобы они были соразмерны. Потом так же действовать с кругами и квадратами. Затем можно предложить нарисовать одинаковые фигуры слева и справа от себя. Закончить упражнение сидя, рисованием ногами по полу. Смысл данного упражнения - в восстановлении соразмерности движений левой и правой половины тела.

Как прогноз результатов реализации программы нейропсихологической коррекции возможно развитие, в рамках компенсации, образного и пространственного мышления, формирование таких его качеств, как скорость реакции и гибкость, высокого уровня социального интеллекта, освоения приемов рационализации. Этот прогноз связан с компенсацией дисфункции миндалин и островка головного мозга, а также с учетом хороших интеграционных связей между полушариями, синхронным альфа-ритмом, выявленным у ребенка и зафиксированным в нескольких ЭЭГ, то есть зафиксированным в динамике.

Таким образом, анализ заключений ЭЭГ головного мозга может использоваться как инструмент для проектирования адаптированной образовательной программы и как средство адаптации и социализации, тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья с эпилептичностью. В этом заключаются возможности использования заключений ЭЭГ в работе тьютора и других специалистов дефектологического профиля для оптимизации индивидуально-дифференцированного подхода к детям. Данные выводы соотносятся с результатами исследований Н.Н. Брагиной, Г.В. Гуровца, Т.А. Доброхотовой и других ученых.

Литература

1. Доброхотова, Т.А., Брагина, Н.Н. Функциональная асимметрия и психопатология очаговых поражений мозга. - М., 1977.
2. Клиническая электроэнцефалография: Учебное пос. / Л.Н. Неробкова, С.Б. Ткаченко. ГБОУ ДПО «Российская мед. академия последипломного образования». - М.: ГБОУ ДПО «РМАПО», 2016. - 213 с.
3. Милованова, О.А., Степанищев, И.Л., Чучин, М.Ю., Немцова, М.В., Нестеровский,

Ю.Е. Эпилепсии и эпилептические синдромы младенчества, детства и подросткового возраста. - М., 2010.

4. Миокинетическая методика Е. Мира и М. Лопеца: Сб. психологич. тестов. - Ч. III: Пособие / Сост. Е.Е. Миронова. - Мн.: Женский инст. ЭНВИЛА, 2006. - С. 106-119.

Авторы публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

Чудесникова Татьяна Алексеевна, учитель-дефектолог, ГБУ «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы», г. Москва, Россия. E-mail: Anayat93@gmail.com.

THE ANALYSIS OF BRAIN EEG FINDINGS AS A MEANS OF TUTOR SUPPORT FOR CHILDREN WITH EPILEPSY

Miklyueva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

Chudesnikova T., teacher-defectologist, City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russia. E-mail: Anayat93@gmail.com.

***Abstract.** The article summarizes the peculiarities of the analysis of brain EEG findings as a tool of tutor support for children with epilepsy; it gives an example of the analysis of a medical report of a child with combined dysfunction (encephalopathy and consequences of concussion in preschool age) as a basis for the design of an individual adapted educational program.*

***Key words:** EEG, conclusions, slow waves, epi-activity, tutor.*

References

1. Dobrohotova, T. Bragina, N. Functional asymmetry and psychopathology of focal brain lesions. - М., 1977.
2. Clinical electroencephalography: Tutorial / L. Nerobkova, S. Tkachenko. Russian medical academy of postgraduate education. - М.: State budgetary educational institution of postgraduate education, 2016. - 213 p.
3. Milovanova, O., Stepanischev, I., Chuchin, M., Nemtsova, M., Nesterovsky, Yu. Epilepsy and epileptic syndromes of infancy, childhood and adolescence. - М., 2010.
4. Myokinetic Methodology of E. Meara and M. Lopez: Collection of Psychological Tests. - Part III: Handbook. – Мн.: Women’s Institute ENVILA, 2006. - P. 106-119.

Дата поступления: 13.01.2023.

УДК 376.3

ОСОБЕННОСТИ РИСОВАНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Р.М. Аль-Халед

Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются специфические особенности слабовидящих детей, затрудняющие усвоение предметных знаний по учебному предмету «Изобразительное искусство». Описаны результаты исследования, проведенного со слабовидящими обучающимися первого класса с целью изучения уровня развития изобразительной деятельности, и, в частности, особенности построения композиции.*

***Ключевые слова:** образовательная программа, изобразительная деятельность, композиция, слабовидящие обучающиеся, особые образовательные потребности, дефектология.*

Важным условием социализации личности является ее художественно-эстетическое развитие. Именно поэтому в школьную программу в обязательном порядке включают предметы художественно-эстетического цикла. Проблема социализации особенно актуальна в отношении детей с нарушениями зрения, поскольку они объективно, с самого рождения, сильно ограничены в возможности общения, установления социальных связей, выбора собеседника [7]. В связи с этим, нельзя недооценивать значимость учебного курса «Изобразительное искусство» в рамках предметной области «Искусство» для этих детей.

Являясь мощным средством познания окружающего мира, изобразительное искусство решает не только задачу социализации, но и несет в себе большой коррекционный потенциал. А.В. Потемкина в своих работах также писала о положительном влиянии изобразительной деятельности на слабовидящих детей. По ее словам, рисование способствует адекватному восприятию окружающих предметов, изучению и выделению их характерных признаков, систематизации знания о них, помогает в формировании и коррекции представлений, развивает ребенка нравственно и эстетически [6].

Обучение изобразительной деятельности в школах проводится по программам, разработанным с учетом требований Федерального

государственного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время широко используются программы Б.М. Неменского, В.С. Кузина, Н.М. Сокольниковой. Эти программы предусматривают усвоение обучающимися определенных знаний, умений и навыков, таких как освоение основ реалистического рисунка, изображение с натуры, по памяти и воображению, а также овладение основами художественной грамоты: композицией, формой, ритмом, линией, цветом, объемом, фактурой. Специалисты в области тифлопедагогике, исследовавшие рисование слабовидящих, указывают на тот факт, что эти дети имеют определенные особенности, из-за которых сталкиваются со сложностями при освоении учебной программы.

А.В.Потемкина выделяет факторы, влияющие на изобразительные способности слабовидящих. В частности, специфика психических процессов, таких как ощущения, восприятие, представления, а также особенности, связанные с изобразительным характером деятельности: восприятие формы, цвета, пространства, сформированность графических навыков [5].

Л.И. Солнцева, говоря о формировании зрительных образов у детей с нарушениями зрения, указывала на то, что процесс познания объективной реальности, на котором строится рисование, во многом зависит от степени развития зрительного аппарата, от способности анализировать и синтезировать получаемые зрительные впечатления. Различная степень и характер нарушения зрительной системы вносят специфику в формирование образа у детей [8].

В связи с этим В.П. Ермаков отмечал, что слабовидящие испытывают трудности при восприятии формы, размера, оценке композиционной сложности изображений, нелегко узнают обозначения на географических и исторических картах, детали изображений на картинах, чертежах и схемах [2].

Исходя из вышесказанного, в рисунках слабовидящих детей наблюдаются следующие характерные особенности: глазомерные ошибки; неумение компоновать рисунок (вертикальные предметы располагают на горизонтальном листе); неправильная передача пространственного положения предмета; изображения могут быть мелкие, располагаются фризово; наблюдается слабое развитие навыков соизмерения и соотношения размеров и пропорциональных отношений; линии неуверенные, прерывистые, трудности в передаче композиции, перспективы, объема, оттенков цвета [5].

Многими авторами было отмечено, что восприятие пространственных отношений и, соответственно, передача их в композиционном решении рисунка вызывают у слабовидящих учащихся особое затруднение. Понимание и правильный перенос пространственных признаков предмета на плоскость листа во многом зависят от того, как организованы уроки рисования.

В основе обучения слабовидящих детей рисованию лежат традиционные педагогические методы работы: наглядные, словесные, практические. Однако применяя эти методы, педагог должен строить занятия с учетом особенностей психофизического развития и вытекающих из них особых образовательных потребностей слабовидящих детей, соблюдать офтальмологические и тифлопедагогические рекомендации и требования к наглядному и иллюстративному материалу и т.д.

В.А. Бельмер в своих работах выявил два фактора, которые влияют на качество обучения слабовидящих рисованию. По его мнению, в первую очередь проведение уроков на высоком педагогическом уровне требует их оснащения большим количеством наглядных пособий. Во-вторых, успех работы, а, следовательно, и уровень знаний обучающихся в большей степени будут зависеть от подготовки учителя к проведению урока. Подготовка к уроку заключается не только в подборе необходимого иллюстративного материала, но и в умелой работе с ним [1].

Незадолго до введения ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья А.В. Потемкиной было проведено исследование, согласно которому учителями школ слабовидящих зачастую используются программы и учебные материалы, не адаптированные к возможностям детей с нарушениями зрения. Сами учителя связывают данную проблему преподавания изобразительного искусства с отсутствием специальных программ, методических рекомендаций и наглядного материала для обучения детей со зрительной депривацией [4].

На данный момент специальные коррекционные школы, обучающие детей с нарушениями зрения, по-прежнему пользуются программами, не адаптированными под нужды обучающихся, из-за чего слабовидящие дети могут испытывать определенные трудности в усвоении предметных знаний и умений.

Нами было проведено исследование с целью изучения уровня развития изобразительной деятельности и, в частности, построения композиции слабовидящими обучающимися первого класса.

В процессе его подготовки была разработана методика, в основу которой положены методические разработки по теме изобразительного искусства, а также программа по изобразительному искусству для начальных классов Б.М. Неменского [3].

Методика включает в себя три диагностических задания, направленных на выявление умений детей выстраивать композицию с опорой на зрительный образец, по словесной инструкции, по собственному представлению.

В исследовании принимали участие 24 испытуемых:

- 12 слабовидящих первоклассников, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) по варианту 4.2 (экспериментальная группа);

- 12 обучающихся первых классов общеобразовательной школы без зрительных патологий (сравнительная группа).

Нами были определены основные элементы композиции, которые легли в основу критериев оценки предложенных заданий: равновесие, выделение зрительного центра, гармония. Помимо этого, был выделен критерий – соответствие заданию, который, в том числе, позволяет оценить умение детей выстраивать композицию в полном соответствии с условиями задания. Выделенные нами критерии оценки композиционных умений также соответствуют программным требованиям по предмету «Изобразительное искусство» для начальных классов Б.М. Неменского.

С целью количественного анализа результатов нами была определена и выстроена балльная оценка каждого из выделенных критериев. Критерии оцениваются от 0 до 2-х баллов. Максимальное количество баллов за выполненные задания – 8. С помощью балльной оценки композиционные умения можно разделить по трем уровням: низкий, средний и высокий.

0-2 балла – низкий уровень развития композиционных навыков. Композиция отсутствует либо на рисунке имеются грубые нарушения по всем выделенным критериям (есть большие участки, оставшиеся пустыми, зрительный центр не выделен, имеются грубые нарушения в пропорциональности объектов на листе).

3-6 баллов – средний уровень развития композиционных навыков. Имеются незначительные нарушения по некоторым выделенным критериям: сюжетный рисунок, зрительный центр отсутствует либо главный элемент смещен в сторону, имеются незначительные нарушения в равномерном распределении объектов в пространстве листа,

незначительные нарушения в соразмерности и пропорциональности отдельных объектов. Условия задания соблюдены частично.

7-8 баллов – высокий уровень развития композиционных навыков. Получен высший балл по всем критериям либо имеются незначительные нарушения по одному из них.

Первое диагностическое задание направлено на выявление умения детей выстраивать композицию по зрительному образцу.

Среди детей **экспериментальной группы** высокий уровень композиционных умений продемонстрировали 4 обучающихся; средний – 6; низкий – 2.

Среди детей **сравнительной группы** высокий уровень композиционных умений продемонстрировали 6 обучающихся; средний – 6.

Нагляднее результаты выполнения первого задания показаны на рис. 1.



Рис. 1 – Количественные показатели выполнения первого задания

Второе задание направлено на выявление умения детей самостоятельно выстраивать композицию на основе словесного

описания.

Среди детей экспериментальной группы высокий уровень композиционных умений продемонстрировал 1 обучающийся; средний – 9; низкий – 2.

Среди детей сравнительной группы высокий уровень композиционных умений продемонстрировали 6 обучающихся; средний – 6.

Нагляднее результаты выполнения второго задания показаны на рис. 2.

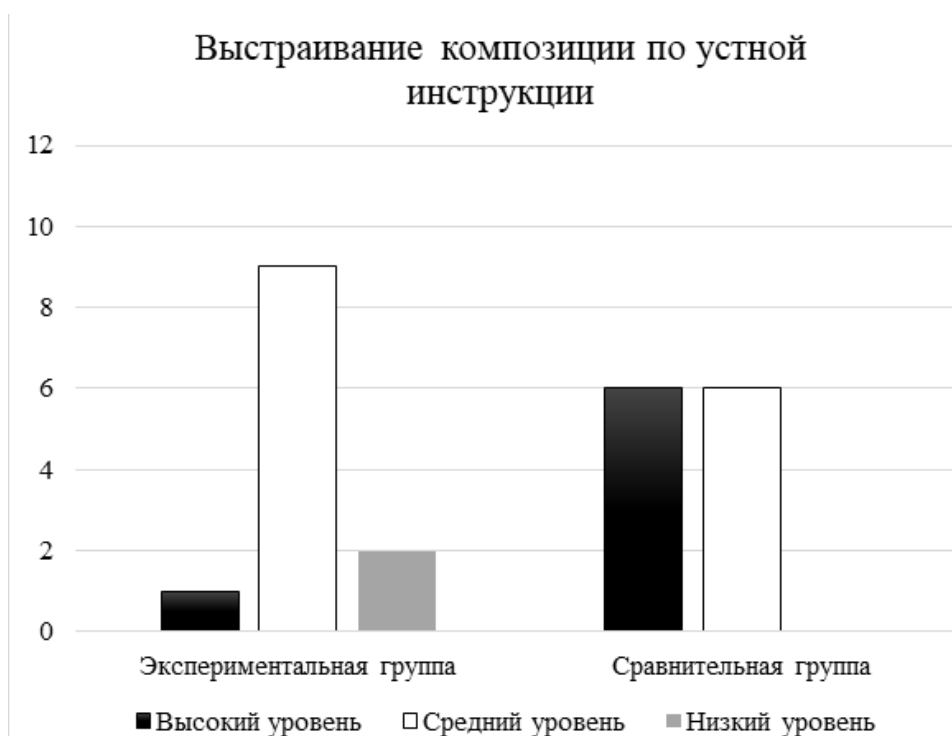


Рис. 2 – Количественные показатели выполнения второго задания

Третье задание направлено на выявление умения детей самостоятельно выстраивать композицию по представлению.

Среди детей экспериментальной группы высокий уровень композиционных умений не продемонстрировал ни один обучающийся; средний – 8; низкий – 4.

Среди детей сравнительной группы высокий уровень композиционных умений продемонстрировали 6 обучающихся; средний

– 5; низкий – 1.

Нагляднее результаты выполнения третьего задания показаны на рис. 3.

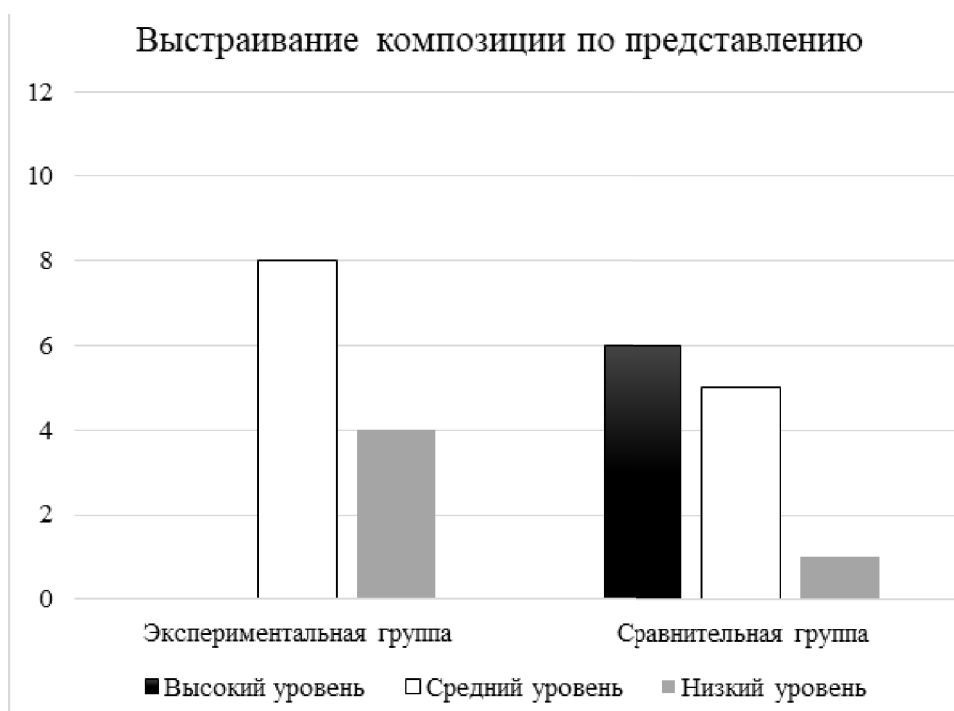


Рис. 3 – Количественные показатели выполнения третьего задания

В результате качественно-количественного анализа полученных данных было выявлено, что слабовидящие обучающиеся испытывают определенные трудности в изобразительной деятельности и композиционном решении своих рисунков в отличие от детей без зрительных нарушений. Особенности их рисунков носят как технический, так и содержательный характер.

Проведенная работа подтвердила выводы, содержащиеся в изученной нами литературе по теме исследования. В частности, были выявлены следующие характерные особенности изобразительной деятельности слабовидящих обучающихся: схематичность изображений; хаотичное закрашивание, выходящее за контур; выстраивание формы объекта из комбинаций простых геометрических фигур прерывистыми, неровными линиями; подмена условий задания на более легкое;

трудности в дифференциации оттенков цветов. На эти проблемы обращала внимание в своих трудах А.В. Потемкина.

Особенности построения композиции рисунка слабовидящими обучающимися до настоящего времени не являлись объектом изучения.

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что основные сложности у большинства детей экспериментальной группы связаны с соблюдением соразмерности и пропорциональности различных объектов композиции. Также у них возникают проблемы в равномерном размещении композиционных объектов в пространстве листа.

Таким образом, поставленная цель исследования была достигнута. Были подтверждены и расширены сведения, касающиеся особенностей изобразительной деятельности слабовидящих детей, в частности, особенности построения композиции. Обучающиеся не только испытывают трудности в усвоении предметных знаний по программе «Изобразительное искусство», но и находятся на более низком уровне развития изобразительной деятельности, чем их сверстники без зрительной патологии.

Проведенное исследование подтверждает актуальность вопроса методического сопровождения уроков изобразительного искусства для слабовидящих детей. Эта тема нуждается в дальнейшей разработке с целью повышения уровня эффективности усвоения предметных результатов по данному учебному курсу.

Литература

1. Бельмер, В.А. Уроки изобразительного искусства в школе слабовидящих детей: Метод. рекомендации / В.А. Бельмер. - М.: [б.и.], 1980. - 44 с.
2. Ермаков, В.П. Графические средства наглядности для слабовидящих: Учеб. пос. / В.П. Ермаков. - М.: ВОС, 1988. - 47 с.
3. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников / Под ред. Б.М. Неменского. 1-4 кл.: Пособие для учителей общеобразоват. организаций / [Б.М. Неменский, Л.А. Неменская, Н.А. Горяева и др.] / Под ред. Б.М. Неменского. - 5-е изд. - М.: Просвещение, 2015. - 128 с.
4. Потемкина, А.В. Методическое сопровождение процесса обучения изобразительной творческой деятельности слабовидящих младших школьников: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Потемкина Алла Вадимовна; Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2003 - 20 с.
5. Потемкина, А.В. Методика обучения изобразительной деятельности и тифлографика: Учебно-метод. пос. / А.В. Потемкина. - СПб.: С.-Петербург. ун-т им. А.И. Герцена, 2004. - 90 с.
6. Потемкина, А.В. Особенности преподавания учебных предметов слепым и слабовидящим обучающимся в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ: Метод. рекомендации: В 3-х ч. / Под ред. Г.В. Никулиной. - СПб.: Изд. СПб. ун-та им. А.И. Герцена, 2018. - Ч

.3. - 220 с.

7. Саматова, А.В. Социализация как этап успешного развития детей с глубокими нарушениями зрения: мифы и реальность / А.В. Саматова; Рос. гос. библиотека для слепых. - М., 2015. - 54 с.

8. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. - М.: Полиграф сервис, 2000. - 250 с.

Автор публикации

Аль-Халед Римма Майсара, магистрант, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: rm_al-khaled1@student.mpgu.edu.

DRAWING BY VISUALLY IMPAIRED ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS: SPECIAL ASPECTS

Al-Khaled R.M., MA student, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: rm_al-khaled1@student.mpgu.edu.

***Abstract.** The article touches upon special aspects of drawings by visually impaired children that make it difficult to master the subject knowledge on the subject «Fine Arts». The results of the study carried out with visually impaired students of the first grade to study the level of development of visual activity and, in particular, the peculiarities of composition construction are described.*

***Key words:** educational program, visual activity, composition, visually impaired students, special needs, special education.*

References

1. Belmer, V. Lessons of fine art in the school of visually impaired children: Methodological recommendations / V. Belmer. - М.: [b.i.], 1980. - 44 p.
2. Ermakov, V. Graphic visual aids for the visually impaired: Tutorial / V. Ermakov. - М.: VOS, 1988. - 47 p.
3. Arts. Working programs. A line of textbooks / Under the editorship of B. Nemensky. Grades 1-4 grades: A manual for teachers of general educational organizations / [B. Nemensky, L. Nemenskaya, N. Goryaeva and others] / Ed. by B. Nemensky. - 5th ed. - М.: Prosveshcheniye, 2015. - 128 p.
4. Potemkina, A. Methodological support of the process of teaching visual creative activity to visually impaired junior schoolchildren: specialty 13.00.03 «Correctional pedagogy»: Abstract of thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences / A. Potemkina; The Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. - Russian State Pedagogical University - St. Petersburg, 2003. - 20 p.
5. Potemkina, A. Methods of teaching visual activity and typhlographics: Tutorial / A. Potemkina. - SPb.: St. Petersburg State Pedagogical University. A. I. Herten University, 2004. - 90 p.
6. Potemkina, A. Peculiarities of teaching academic subjects to blind and visually impaired students in conditions of realization of FSES HIA: Methodological recommendations: in three parts / Edited by G.V. Nikulina. - SPb.: Publishing house of S. - Petersburg A.I. Herzen

University, 2018. - Ch. 3. - 220 p.

7. Samatova, A. Socialization as a stage of successful development of children with profound visual impairments: myths and reality / A. Samatova; Ros. State Library for the Blind. - M. 2015. - 54 p.

8. Solntseva, L. Tiflopsychology of childhood / L. Solntseva. - M.: Polygraph Service, 2000. - 250 p.

Дата поступления: 27.02.2023.

УДК 37.04

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВОК И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

А.И. Гусейнова, А.А. Осетрова

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются теоретические подходы к описанию пространственной ориентировки и представлений, дифференцируются данные понятия применительно к развитию детей дошкольного возраста, делаются выводы об их взаимосвязи через анализ программно-методических разработок для нормально развивающихся детей и дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** пространственная ориентировка, пространственные представления, дети дошкольного возраста.*

Пространственная ориентировка и пространственные представления играют важную роль в адаптации человека в обществе. Наиболее сензитивным периодом для развития данных процессов является дошкольный возраст. Разберемся, что же представляют собой данные понятия и в чем заключается их разница. В этом заключается цель нашей статьи ввиду многообразия подходов к интерпретации данных понятий, отчасти – их накладки друг на друга и противоречивость толкований.

Начнем с понятия ориентировки. В дефектологическом словаре дано следующее определение: «это выбор направления движения, умение разобраться в окружающей обстановке и составить по воспринимаемым признакам представление о расположении окружающих предметов. Далее говорится о том, что это сложная познавательная деятельность, в которой участвуют различные психические функции: узнавание, восприятие, наблюдение предметов и явлений, воспроизведение прежних представлений, мышление и др.» [1, с. 8].

В основу ориентировки входят ощущения и восприятия. Именно благодаря ощущениям у человека формируются сенсорные образы, вследствие чего он может ощущать целостность пространства и его направлений. При этом исследования Б.Г. Ананьева показали, что основой и исходным объективным условием восприятия пространства

является движение объектов, которые возникают благодаря собственным движениям ребенка: повороты головы и других частей тела, фиксация взгляда и другие двигательные реакции, которые запустили серию движений самого ребенка.

Однако если в 3-4 месяца пространство как объект исследования ребенка не существовало, то к концу первого года жизни оно начинает восприниматься малышом как нечто целое, в котором выделяются движения самих предметов, их пространственные качества и отношения. Поэтому значительную роль в процессе ориентации осуществляет восприятие пространства, которое включает в себя восприятие расстояния и направления, величины и формы предметов. При этом сначала ребенок воспринимает отдельные свойства предметов посредством органов чувств (ощущение), таких как зрительные, слуховые, осязательные, двигательные и др., после чего происходит интерпретация полученной информации в головном мозге (восприятие).

Проблему восприятия пространства детьми раннего и дошкольного возраста затрагивали такие исследователи, как Б.Г. Ананьев, Т.А. Мусейибова, П.Ф. Лесгафт, Э.Я. Степаненкова, М.Ю. Кистяковская, и др. Например, Б.Г. Ананьев считает, что в раннем возрасте ребенок воспринимает пространство в основном на чувственной основе, а когнитивная составляющая - формирование пространственных представлений - формируется позднее. Такая чувственная ориентировка, согласно Ф.Н. Шемякину, закладывает первый способ ориентации в пространстве, то есть ребенок мысленно прослеживает пройденный или предполагаемый путь, связывающий данные точки пространства, и определяет свое положение по отношению к отправной точке своего пути. Для этого должна быть сформирована ориентировка, которая будет связывать несколько точек во времени движения, но и происходить данная ориентировка должна регулярно. Также она включает в себя решение таких задач, как постановка цели, выбор маршрута движения или направления, сохранение направления движения и достижение цели.

Поэтому И.М. Сеченов писал, что «пространственное видение есть видение, измерительное с самого начала своего развития» [3, с. 256], второй способ заключается в одновременном представлении всех пространственных отношений данной местности. Этот способ – когнитивный, он опирается на представления о том, что такое впереди-сзади, сверху-снизу, справа-слева. Поэтому В.С. Сверлов дает следующее понятие «пространственной ориентировки: это способность человека в

каждый данный момент правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и свое положение относительно каждого из них» [4].

Т.А. Мусейибова разработала методику исследования особенностей восприятия пространства и обучения детей раннего и дошкольного возрастов пространственным ориентировкам. Структура ее труда включала несколько этапов: на 1-м этапе ребенок учился ориентироваться «на себе», то есть изучал те предметы, которые ближе ему; на 2-м этапе ребенок уже отталкивается «от себя» – благодаря анализаторам учится ориентироваться «от любых предметов»; 3-й этап заключается в усвоении словесной системы отсчета по направлениям; на 4-м этапе происходят формирование и осознание целостной системы пространства с находящимися в ней предметами. На 1-2-м этапах речь идет об ориентировках, на 3-4-м – о пространственных представлениях.

Чем отличаются представления от ориентировок? Чтобы разобраться в понятии «пространственное представление», для начала дадим определение представлению: «это образы, отраженные в памяти в результате предшествующего восприятия предметного мира и возникающие после его воздействия на анализаторы» [5, с. 119]. Представления характеризуются наглядностью, обобщенностью и целостностью. Они формируются на основе восприятия образов, которые были восприняты в прошлом посредством взаимодействия анализаторов, то есть воспроизводятся в отсутствие предмета, отражают опыт предметно-игровой, изобразительной, конструктивной и бытовой деятельности детей. Именно поэтому в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве условия развития пространственных ориентировок и пространственных представлений выступает принцип интеграции видов деятельности, вовлечения дошкольников в игровую, изобразительную (рисование, лепка и др.), музыкальную, познавательно-исследовательскую деятельности и др.

Понятие «пространственных представлений» изучало множество ученых, и они смогли выделить основные компоненты, которые входят в это понятие: форма и размеры предметов (А.А. Столяр, А.А. Люблинская, З.М. Богуславская и др.); направления и точки отсчета в пространстве (А.А. Столяр); оценка расстояний, взаимного расположения предметов (Л.А. Венгер, А.М. Леушина, Н.Л. Фигурин и др.). Такие представления включают комплексную оценку действий, образов и слов-обозначений.

Дальнейшее формирование представлений подкрепляется сло-

весными обозначениями в экспрессивной речи, то есть происходит процесс вербализации основных понятий.

Взаимодействие пространственной ориентировки и представлений у детей дошкольного возраста характеризуется некоторыми особенностями: в 3-4 года ребенок ориентируется, связывая все со своими частями тела, и воспринимает предметы дифференцированно; ребенок начинает определять положение предметов на небольшом расстоянии от них, а в дальнейшем становится способным ориентироваться на любом расстоянии; в 5-6 лет ребенок владеет словесными обозначениями пространственных понятий; сначала ребенку требуется занять необходимое место для определения местоположения, но в старшем дошкольном возрасте это происходит мысленно.

Сопоставим теперь результаты исследований нормотипичных детей и дошкольников с нарушениями развития, с ограниченными возможностями здоровья. Для этого используем метод сравнительного анализа. Так, исследования показывают, что у детей с ограниченными возможностями здоровья овладение данными процессами – формирование пространственных ориентировок и представлений – отстает от нормы, развивается с опозданием. Об этом свидетельствуют результаты исследований Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, Л.А. Дружининой, В.С. Сверлова и других ученых.

К старшему дошкольному возрасту дети с ограниченными возможностями здоровья могут научиться ориентироваться «на себе», понимать простые пространственные ориентировки, например, «вверх», «сзади» и др., но у них отмечаются значительные трудности в словесном обозначении: страдают понимание предлогов, обозначение временных периодов и др. Практическая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья характеризуется бедностью собственного опыта.

С такими детьми нужна целенаправленная и систематическая работа по формированию пространственных ориентировок и представлений. Она опирается на процессы развития восприятия, формирования опыта движений и практической деятельности и дифференциации пространства у детей дошкольного возраста. Например, В.С. Сверлов пишет, «чтобы в максимальной мере использовать тот или иной ориентир в общем комплексе ориентиров или выделить его как ведущий, необходимо уметь это сделать» [4]. Ребенок с нарушением зрения должен постоянно воспитывать в себе наблюдательность и внимание, совершенствуя и развивая его подвижность и гибкость. Только

благодаря систематическим тренировкам ребенок может «выработать автоматизм многих сложных психо-сенсомоторных регуляций, переключив их целиком в область подсознательного» [4]. Здесь нужно учесть следующее: ребенку с нарушением зрения необходимо уметь адаптироваться к окружающей среде, а также не менее важным навыком является умение воздействовать на эту среду и приспособлять ее к себе. Конечно, ориентировка без зрительного контроля предполагает расходование большого количества сил и времени, поэтому ребенку с данным нарушением, помимо всего сказанного, нужно будет учиться правильно и рационально управлять силами и временем. Таким образом, можно утверждать, что ориентировка для детей с ограниченными возможностями здоровья – это искусство, которому нужно их обучать.

Представим в виде таблицы, как происходят развитие и совершенствование пространственных представлений у детей на основе анализа Примерных АООП ДО для детей с ОВЗ. В частности, используется пример из программы для работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Нам эта программа наиболее импонирует в связи с выраженностью этапов работы и использованием системного подхода к формированию пространственных представлений.

Таблица 1

Развитие пространственных представлений

Этап работы	Краткое содержание
<p>Первый этап: расположение предметов в пространстве, ориентировка в предметно-пространственном окружении «от себя»</p>	<p>На данном этапе у ребенка происходит формирование представлений о сторонах и частях тела и лица человека. Также на первом этапе нужно уделять должное внимание словесному обозначению формируемого представления.</p> <p>Чтобы начать заучивать названия и расположение предметов, следует начинать с объяснения о том, что каждая из рук имеет свое название. В дальнейшем ребенку будет легче учить такие понятия, как «справа», «слева», «сзади», «вверху» и др. Чтобы данные понятия лучше сформировались, следует связывать их с конкретными частями тела, например: «вперед» (лицо) – «сзади» (спина). Различные детские игры и стихотворения могут помочь ребенку различать их парные части тела.</p>

<p>Второй этап: ориентировка в предметно-пространственном окружении «от другого человека»</p>	<p>На втором этапе – формирование предметно-пространственных представлений «от другого человека», мы можем применять куклу, у которой заранее маркируются части тела, необходимые для определенного занятия. При использовании игрушки важно обращать внимание на то, чтобы кукла располагалась напротив ребенка.</p> <p>Такую пространственную ориентировку педагог должен проводить с ребенком регулярно, при этом цель упражнений можно изменять, например, на определение местоположения предмета по отношению к кукле (или любому другому предмету).</p>
<p>Третий этап: ориентировка по основным пространственным направлениям</p>	<p>На третьем этапе происходит формирование ориентирования по основным пространственным направлениям, таким как «вверх-вниз», «вперед-назад», «направо-налево».</p> <p>А также происходит формирование навыка определения своего местоположения относительно другого предмета, например, «впереди-позади», «справа-слева» и др.</p> <p>На данном этапе при сформированности основных пространственных представлений можно вводить понятия: «близко-далеко», «ближе-дальше».</p>
<p>Четвертый этап: ориентировка на листе бумаги</p>	<p>Четвертый этап является необходимым этапом для подготовки ребенка к школе, поэтому нужно уделять большое внимание ориентировке на листе бумаги.</p> <p>На данном этапе вводятся следующие понятия: «верхняя и нижняя стороны», «правая и левая стороны», «посередине», «в центре», «верхний правый угол», «верхний левый угол», «нижний правый угол», «нижний левый угол».</p>

Пятый этап: коррекция оптико-пространственного восприятия	На пятом этапе, при коррекции оптико-пространственного восприятия, можно использовать задания, направленные на воссоздание по образцу или представлению пространственного размещения геометрических фигур, узоров; фиксации и воспроизведения поворотов на плоскости отдельных элементов узора или графических знаков.
--	--

Из теоретических примеров мы можем сделать вывод, что в пространственной ориентировке принимают участие все виды чувствительности, а именно:

- дистантные (слух, зрение, в какой-то мере температурные ощущения и обоняние, так как их можно отнести к дистантной рецепции), когда ощущение возникает без непосредственного контакта, то есть ребенок может ориентироваться в окружающей среде, выходящей за пределы досягаемости непосредственно тела;

- контактные (осозательные, в какой-то мере температурные и проприоцептивные ощущения), когда ощущения возникают после непосредственного контакта и границы пространства находятся в пределах досягаемости органов тела;

- проприоцептивные (не относятся ни к дистантной, ни к контактной), когда ребенок ориентируется в положении собственного тела или в собственных движениях.

В процесс обучения при этом входит формирование актов ориентировки, каждый из которых выполняет свои функции: программирование, регулирование, контролирование, которые, в свою очередь, способствуют решению задач выбора, сохранения направления, а также достижения цели самого движения. Большую роль в этом играют сформированные в процессе целенаправленного и систематического обучения пространственные представления.

Начало коррекционно-развивающей работы совпадает с освоением макропространства и формированием соответствующих ориентировок и представлений. Например, нужно учитывать в коррекционно-развивающей работе, чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья в собственном опыте пробовал самостоятельно использовать передвижение в разные направления; если же самостоятельно передвигаться ребенок не может, то взрослый должен обеспечить ему перемещение с помощью инвалидного кресла или других приспособлений. Как уже говорилось выше, все действия

ребенок должен словесно обозначать необходимыми терминами. Далее нужно обращаться к ориентировке в микропространстве. Мы рассмотрим на примере песочной терапии. Данная терапия будет положительно сказываться на комплексном развитии личности не только для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, но и для детей с нарушениями зрения, интеллекта и расстройствами аутистического спектра.

Песочная терапия – один из видов изобразительной деятельности, а также один из методов психотерапии, направленный на развитие мелкой моторики рук, сенсорной интеграции на основе формирования пространственной ориентировки. Когда ребенок работает с песком, он проходит несколько стадий: сначала – хаос и дезориентировка, потом – борьба и восстановление порядка, а далее – структуризация пространства и достижение эмоционального равновесия. Таким образом, данный вид терапии стабилизирует эмоциональное состояние ребенка, снимая негативные эмоции и напряжение. При этом педагог учит детей с ограниченными возможностями здоровья ориентироваться в пространстве песочницы. Например, рисуя разнообразные песочные картины или моделируя объекты, ребенок слушает инструкции педагога (слева или справа, дальше или ближе от себя или другого предмета, наверху или в глубине, внизу и т.д.), тем самым осваивает пространственные представления, формирует коммуникативные навыки.

В дальнейшем микропространство и макропространство соотносятся между собой, поэтому взрослые должны уделять должное внимание при изображении с детьми схем расположения предметов в помещении, геометрических фигур на листе бумаги и т.д.

Сформулированные выводы соответствуют результатам исследований Л.А. Дружининой, В.С. Сверлова, Т.А. Мусейбовой и других ученых, благодаря которым расширилось понимание таких процессов, как пространственные ориентировки и представления, а на основе опытно-экспериментальной работы обнаружился ряд особенностей, свойственных детям дошкольного возраста. Эти особенности легли в основу программно-методических разработок для нормотипичных детей и дошкольников с нарушениями развития и предполагают факт тесной взаимосвязи в развитии и формировании пространственных ориентировок и представлений в дошкольном возрасте.

Литература

1. Дружинина, Л.А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников

с нарушениями зрения. Методические рекомендации / [Сост. Л.А. Дружинина и др.; науч. ред. Л.А. Дружинина]. - Челябинск: АЛИМ, изд. Марины Волковой, 2008. - 206 с.

2. Мусейибова, Т.А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста. [Текст]: Автореферат дис. ... канд. пед. наук / Ленингр. гос. пед. инст. им. А.И. Герцена. – Ленинград, 1964. - 19 с.

3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Изд. «Питер», 2000. - 712 с.

4. Сверлов, В.С. Пространственная ориентировка слепых: Пособие для учителей и воспитателей школ слепых. - М.: Учпедгиз, 1951.

5. Тинькова, Е.Л., Козловская, Г.Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Учебное пос. - Ставрополь: СГПИ, 2009. - 137 с.

6. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учебное пос. / Е.И. Щербакова. - М.: Изд. Московского психолого-социального инст.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. - 392 с.

Авторы публикации

Гусейнова Анастасия Ильинична, студентка, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: nastasya-guseynova@mail.ru.

Осетрова Анастасия Алексеевна, старший преподаватель, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: osetrova.an@yandex.ru.

INTERRELATION OF SPATIAL ORIENTATIONS AND REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL AGE: SPECIFICITY OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK

Guseynova A., student, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: nastasya-guseynova@mail.ru.

Osetrova A., Senior Lecturer, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: osetrova.an@yandex.ru.

***Abstract.** The article summarizes theoretical approaches to the description of spatial orientation and representations, differentiates these concepts in relation to the development of children of preschool age, and draws conclusions about their relationship through the analysis of software and methodological developments for normally developing children and preschool children with disabilities.*

***Key words:** spatial orientation, spatial representations, preschool children.*

References

1. Druzhinina, L. Classes to develop spatial orientation in preschool children with visual impairments. Methodological recommendations / [Co-authors L. Druzhinina and others; scientific ed. L. Druzhinina]. - Chelyabinsk: ALIM, Marina Volkova Publishing House, 2008. - 206 p.
2. Museyibova, T. The development of spatial orientations in children of preschool age.

[Text]: Abstract of thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences / Leningrad State Pedagogical Institute, Herzen State Pedagogical Institute. - Leningrad. 1964. - 19 p.

3. Rubinstein, S. Fundamentals of General Psychology. - SPb.: Peter Publishing House, 2000 - 712 p.

4. Sverlov, B. Spatial orientation of the blind: Handbook for teachers and educators of schools for the blind. - M.: Uchpedgiz, 1951.

5. Tinkova, E., Kozlovskaya, G. Anatomico-physiological and neuropsychological bases of training and education of children with visual impairments: Textbook. - Stavropol: Publishing house of SGPI, 2009. - 137 p.

6. Shcherbakova, E. Theory and methods of mathematical development of preschool children: Textbook / E. Shcherbakova. - M.: Publishing house of the Moscow psycho-social institute; Voronezh: NPO «MODEK», 2005. - 392 p.

Дата поступления: 17.01.2023.

УДК 376.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н.Д. Ерофеева, Н.С. Лавская

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности развития навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с задержкой психического развития. Обобщены результаты исследования звукового анализа и синтеза у воспитанников, выделены и описаны особенности развития данных навыков у детей с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, дошкольники с задержкой психического развития, навыки звукового анализа и синтеза, компьютерные дидактические игры.*

Фонематический анализ и синтез представляют собой умственные действия по анализу или синтезу звуковой структуры слова. Формирование данных навыков оказывает большое влияние на развитие речи ребенка, самоконтроля за собственной речью, а также на подготовку к школе. Недоразвитие этих процессов у старших дошкольников с ЗПР имеет негативное влияние на развитие речи детей и приводит к трудностям в овладении родным языком, письмом и чтением.

Понимая важность этой проблемы и значение речевого развития для детей данной категории, в данной статье мы рассмотрели вопрос о развитии навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Рассмотрим некоторые характеристики развития навыков звукового анализа и синтеза у детей с ЗПР, представленные в публикациях по исследуемой проблеме.

Н.Н. Китаева [1], обобщая экспериментальные данные по изучению развития навыков фонематического анализа у старших дошкольников с ЗПР, подчеркивает, что дети испытывают выраженные затруднения в выполнении не только сложных, но и простых форм фонематического анализа. При этом простые формы оказались наиболее доступными для детей данной категории, в то время как сложные

формы фонематического анализа оказались недоступны для старших дошкольников с ЗПР.

С.Г. Шевченко [4] выделяет, что дети с задержкой психического развития при сохранности слуха, как правило, «не слышат» в слове отдельных звуков, оно выступает для них лишь в качестве средства общения. Медики и физиологи объясняют это функциональной незрелостью отделов головного мозга, «ответственных» за анализ сенсорной информации, связанной с речью. Это приводит к тому, что даже в 7 лет детям с ЗПР последовательное выделение звуков из слова оказывается малодоступным. Формирование действий звукового анализа и синтеза в дошкольных учреждениях для детей с ЗПР приобретает выраженную коррекционную направленность.

С целью выявления уровня развития навыков звукового анализа и синтеза у дошкольников старшего возраста с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками нами был проведен констатирующий эксперимент.

В эксперименте принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста. В состав экспериментальной группы вошли 10 дошкольников с задержкой психического развития в возрасте 5-6 лет. Сравнительная группа – их сверстники с нормотипичным развитием.

Анализ полученных результатов показал, что большинство детей с ЗПР (6 из 10 детей) находятся на среднем уровне развития простых форм звукового анализа, в то время как дети нормально развивающиеся - на высоком.

Один ребенок с ЗПР и большая часть (7 детей) нормально развивающихся сверстников справились с заданиями на определение звука на фоне слова и первого и последнего звуков.

Небольшая часть (3 чел.) сравнительной группы и большая часть (6 детей) экспериментальной группы находятся на среднем уровне развития простых форм звукового анализа и синтеза. Дети с ЗПР испытывали незначительные трудности при определении звука на фоне слова, приближаясь к концу задания. В большинстве случаев требовалось повторить инструкцию и назвать звук, который необходимо выделить. После чего задание выполнялось правильно до конца. Некоторые дети с ЗПР не выполняли до конца правильно задания даже при повторении инструкций. При определении первого и последнего звука дети испытывали трудности в выделении первого согласного звука. Большинство детей смогли назвать только первый слог.

В экспериментальной группе часть детей (3 чел.) показали низкий

уровень развития простых форм звукового анализа. Дети не принимали и не понимали задания, давали неадекватные/неправильные ответы.

Таким образом, развитие сложных форм звукового анализа у детей экспериментальной группы находится на достаточно низком уровне, в то время как дети сравнительной группы показали высокие и средние результаты.

Все старшие дошкольники с ЗПР имеют низкий уровень развития изучаемого направления. При выполнении заданий на определение места звука большинство дошкольников с ЗПР смогли определить - в начале, в середине или в конце слышится заданный звук, но не смогли назвать 2-й, 3-й, 4-й звук в словах. При определении последовательности звуков часть детей называли слоги, другая часть - просто повторяли слова. При определении количества звуков часть группы называли цифры по порядку, другая часть – любые цифры. Небольшая часть детей просто повторяли слова за педагогом. Задания, направленные на определение места звука по отношению к другим звукам, оказались не доступными для старших дошкольников с ЗПР. Ни один ребенок из экспериментальной группы не справился с данными заданиями.

Нормально развивающиеся дети показали более высокие результаты. Большинство детей сравнительной группы не испытывали трудностей при определении места звука, их последовательности, количества и места по отношению к другим звукам. Наибольшие трудности у детей вызвали задания на определение места звука по отношению к другим звукам.

Уровень развития навыков звукового синтеза у дошкольников с ЗПР ниже, чем у нормально развивающихся детей.

Вся группа детей дошкольного возраста с ЗПР показала низкий уровень развития навыков звукового синтеза. Часть детей смогли составить слова из 3-х звуков, данных в правильной последовательности. При увеличении количества звуков до 4-5-ти дети начинали испытывать трудности и не смогли составить слова. Оставшиеся дети вовсе не смогли справиться с заданиями по данному направлению. Дошкольники не смогли составить слова ни из 3-х, ни из 4-х, ни из 5-ти звуков, данных в правильной последовательности. Дети называли любые слова или слова на первый услышанный звук. Составление слов из звуков в нарушенной последовательности оказалось вовсе недоступно данной группе детей.

Нормально развивающиеся дети старшего дошкольного возраста намного лучше смогли справиться с данными заданиями, но некоторые также имели трудности.

Уровень развития навыков звукового анализа и синтеза у дошкольников с ЗПР по всем направлениям отстает от уровня нормально развивающихся сверстников. При этом большинство детей ЭГ находятся на среднем и низком уровнях развития, а нормально развивающиеся – в основном, на высоком.

Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имели трудности при выполнении простых и сложных форм звукового анализа и звукового синтеза. При этом уровень развития простых форм звукового анализа у них немного выше, чем уровень развития звукового синтеза и сложных форм звукового анализа. Мы согласны с другими исследователями, цитированными выше (Китаева Н.Н., Шевченко С.Г.), которые отмечают, что дошкольники старшего возраста с ЗПР не овладевают как простыми, так и сложными формами звукового анализа и синтеза, данные навыки остаются малодоступными для детей, несмотря на ведущуюся в дошкольных учреждениях работу; детям с ЗПР необходима специальная коррекционная работа по развитию данных навыков.

Дошкольники с ЗПР испытывали наибольшие трудности при определении последовательности звуков, их количества, места по отношению к другим звукам, составлении слов из последовательности звуков.

На наш взгляд, применение на занятиях компьютерных игр будет способствовать развитию интереса детей к заданиям со звуковым анализом и синтезом, а также являться актуальным средством обучения в условиях дистанционного обучения. Использование игр вызывает интерес к занятию, вовлекает в коррекционный процесс, мотивирует на продуктивную работу и способствует более эффективному достижению поставленных целей [1]. С другой стороны, использование компьютерных технологий способствует развитию скоординированной работы анализаторов: моторного, слухового и зрительного.

Однако ребенок 5-7 лет может «работать» за компьютером не более 5-7 мин. 2 раза в неделю. При этом необходимо научить ребенка выполнять специальную гимнастику для глаз, которая поможет снизить напряжение [3].

В настоящее время разработано несколько десятков отечественных компьютерных программ для логопедических занятий, но данные игры включают в себя малое количество заданий по развитию навыков звукового анализа и синтеза. В связи с чем приобретает актуальность разработка комплекса занятий с использованием дидактических игр

по данному направлению, в которых будут сочетаться традиционное проведение занятий и современные технологии. В качестве примера можно привести программно-методическое обеспечение ООО «Мерсибо» с комплексами игр, описанных под возможности детей с ЗПР Н.В. Микляевой, И.С. Мурылевой и Т.А. Чудесниковой. Мы будем делать свой комплекс по аналогии.

Литература

1. Кудрина, С.В. Использование компьютерных учебно-развивающих тренажеров для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Кудрина // Специальное образование и социокультурная интеграция: Сб. научных ст. / Под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамянова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. - М.: Изд. «Перо», 2018. - С. 41-46.
2. Китаева, Н.Н. Состояние фонематического анализа у старших дошкольников с задержкой психического развития / Н.Н. Китаева // Вестник Ленинградск. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. - 2011. - № 4. - С. 27-35.
3. Ковригина, Л.В. Использование элементов информационных технологий при подготовке учителей-логопедов к логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста / Л.В. Ковригина // Фундаментальные исслед. - 2008. - № 3. - С. 57-59.
4. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития: Тематическое планирование занятий / С.Г. Шевченко. - М.: Школьная Пресса, 2005. - 112 с.

Авторы публикации

Ерофеева Наталья Дмитриевна, магистрант, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: nd_erofeeva1@student.mpgu.edu.

Лавская Наталья Сергеевна, канд. пед. наук, доцент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: natalavskaya@yandex.ru.

THE USE OF COMPUTERIZED DIDACTIC GAMES IN THE DEVELOPMENT OF SOUND ANALYSIS AND SYNTHESIS SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Erofeeva N., MA student at the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: nd_erofeeva1@student.mpgu.edu.

Lavskaya N., PhD in Pedagogy, Associate Professor, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: natalavskaya@yandex.ru.

***Abstract.** The article deals with the peculiarities of the development of sound analysis and synthesis skills in senior preschool children with mental retardation. The results of the study of sound analysis and synthesis in older preschool children are summarized and briefly presented. The features of the development of these skills in older preschool children with mental retardation are highlighted and briefly described.*

Key words: *preschool children, preschoolers with mental retardation, skills of sound analysis and synthesis, computer didactic games.*

References

1. Kudrina, S. The use of computer educational and developmental simulators for students with disabilities / S. Kudrina // Special education and socio-cultural integration: A collection of scientific articles / Edited by O. Nesterova, R. Shamionov, E. Pyatkina. - M.: Publishers «Pero», 2018. - P. 41-46.
2. Kitaeva, N. The state of phonemic analysis in older preschool children with mental retardation / N. Kitaeva // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. - 2011. - № 4. - P. 27-35.
3. Kovrigina, L. The use of elements of information technology in preparing teachers-speech therapists for speech therapy work with senior preschool children / L. Kovrigina // Fundamental research. - 2008. - № 3. - P. 57-59.
4. Shevchenko, S. Preparation for school for children with mental retardation: Thematic lesson planning / S. Shevchenko. - M.: Shkol'naya pressa, 2005. - 112 p.

Дата поступления: 24.01.2023.

УДК 376.2

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

А.Е. Зеленина

ГКОУ УР «Школа № 101», г. Ижевск, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается формирование регулятивных учебных действий у обучающихся первого класса с детским церебральным параличом (ДЦП) на уроках технологии через метод визуальной поддержки.*

***Ключевые слова:** регулятивные учебные действия, детский церебральный паралич, метод визуальной поддержки.*

Цель образования в России - сформировать и развить у обучающегося способности самостоятельно определять учебную проблему, составлять алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат. Перечисленные компетенции раскрываются в блоке регулятивных учебных действий.

Цель: теоретическое и практическое обоснование метода визуальной поддержки в коррекционно-развивающей работе по формированию регулятивных учебных действий обучающихся первого класса с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с легкой умственной отсталостью на уроках технологии.

Формированием учебных действий у обучающихся занимались такие отечественные ученые, как Л.С. Выготский, А.Г. Асмолов и др. К зарубежным ученым можно отнести Бернарда Вайнера, он определил причины мотивации учебной деятельности. К ним относятся такие причины, как: психологическое и физическое состояние (настроение, усталость); отношение к учебе (лень, усердие); обычная помощь педагога или предвзятое отношение педагога; активная или пассивная позиция обучающегося (в данный момент); сложность задач; случай (везение); помощь, получаемая от других людей, одноклассников; способности, имеющиеся у обучающегося.

Выготский Л.С. утверждал, что систему целостного характера представляют универсальные учебные действия. Развитие каждого вида универсального учебного действия определяется его отношением

с другими видами универсальных учебных действий и с учетом возрастного развития.

Впервые термин «универсальные учебные действия» ввел А.Г. Асмолов и выделил регулятивные учебные действия, представленные ниже в статье.

В блок регулятивных действий включены такие действия, как:

- целеполагание, как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и того, что еще неизвестно;

- планирование - определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата, составление плана и последовательности действий;

- прогнозирование - предвосхищение результатом и уровнем усвоения, его временных характеристик;

- контроль в форме сравнения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- коррекция - внесение необходимых дополнений и изменений в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

- оценка - выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

- волевая саморегуляция - способность к волевому усилию, к сосредоточению сил и энергии, к преодолению препятствий [5].

Таким образом, успешность обучения зависит от умения организовывать свою деятельность через постановку цели, умения планировать шаги к достижению поставленной цели. Обучающегося необходимо научить прогнозировать результат поставленной цели, выполнять контроль и вносить коррекцию, оценивать поставленную цель с конечным результатом. Вышеперечисленные умения предусмотрены системой формирования регулятивных учебных действий.

Сформированность регулятивных учебных действий должна стать залогом успешной адаптации и социализации в стремительно меняющемся обществе, способствовать подготовке к самостоятельной жизни в обществе и овладению профессией. В связи с психофизиологическими особенностями детей с ограниченными возможностями здоровья регулятивные учебные действия необходимо целенаправленно формировать. В данной работе подробно рассмотрена категория детей с детским церебральным параличом.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – не являющееся

прогрессирующим поражением нервной системы вследствие недоразвития головного мозга в период внутриутробного развития, его повреждения при родах (родовая травма) или непосредственно после рождения. Проявляется нарушениями мышечного тонуса, неспособностью сохранять нормальную позу. В большинстве случаев сопровождается судорогами, тремором, нарушениями речи, насильственными гримасами, косоглазием [7].

По интеллектуальному составу дети с ДЦП представляют разнородную группу. В некоторых случаях интеллект может быть близок к сохранному, в других отмечаются интеллектуальные нарушения, чаще всего наблюдается задержка психического развития церебрально-органического генеза.

Таким образом, у детей с ДЦП наблюдаются несформированность мыслительных операций, недостатки мыслительной деятельности [3].

Характерные особенности у детей с ДЦП: нарушение в развитии эмоционально-волевой сферы, проявляется в низкой мотивации или ее отсутствии. Таким образом, личностная готовность у детей к обучению искажена. У обучающихся наблюдаются неравномерность развития высших психических функций, их задержка. Дизонтогенез при ДЦП определяется ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем, нарушением умственной работоспособности и личностной саморегуляции, недостаточностью зрительно-моторной координации, затруднением понимания пространственных представлений и слабостью кинестетических ощущений в общей, ручной и речевой моторике. Частым нарушением является непоследовательность мышления, что, в свою очередь, затрудняет формирование умения следовать предложенному плану и работать в общем темпе. Словесная регуляция производимых действий формируется с отклонениями, таким детям трудно длительное время удерживать цель действий, они не доводят начатое дело до конца. Самостоятельное выполнение учебных заданий подвержено слабой мотивации. Данные особенности затрудняют формирование регулятивных учебных действий [6].

В связи с особенностями психофизиологического развития обучающихся с ДЦП необходимо в обучении использовать опоры с детализацией в форме алгоритмов для конкретизации действий. Требуется постоянная стимуляция деятельности обучающихся со стороны взрослого [2].

Таким образом, при формировании регулятивных учебных действий возможно использовать метод визуальной поддержки.

Визуальная поддержка - это использование зрительных стимулов (картинок, схем, пиктограмм и пр.) для улучшения восприятия, запоминания и понимания информации [4].

Использование визуальной поддержки на уроке позволяет экономить время на повторение инструкций и требований, снизить необходимую помощь со стороны взрослого, данный метод позволит быть последовательным в процессе обучения и в использовании языка для вербальных инструкций, уметь заранее планировать изменения [8].

К визуальной поддержке относят несколько видов: расписание занятия (уроков), расписание дня (режим труда и отдыха), планшет «сначала – потом» (способствует мотивированию), социальные истории (составляются индивидуально), визуальные подсказки, визуальные схемы, инструкции и визуальные правила.

Визуальное расписание и визуальный план урока. Визуальное расписание показывает порядок действий в течение дня, а визуальный план урока - порядок деятельности на уроке. Обучающийся видит объем заданий, что способствует умению самостоятельно ориентироваться в учебном процессе. Детей необходимо обучать использованию визуализированного расписания, а затем умению использовать его самостоятельно.

Используя визуальное расписание, обучающийся научится полагаться на план, а не на человека; увеличивать независимость в разных ситуациях; умению обобщать, переходить от частного к общему; обеспечивать предсказуемость; справляться с тревожным состоянием.

Планшет «сначала - потом» - это визуализация действий, менее предпочитаемых и предпочитаемых ребенком. Сначала изображено менее предпочитаемое действие, потом что произойдет после завершения первой задачи, которая является менее предпочитаемой. К примеру, на картинке «сначала» обучающийся прописывает буквы, а на картинке «потом» изображена конфета.

Визуальные инструкции - нужны в работе с обучающимися, которые имеют трудности в понимании речи, а также они будут использоваться для дальнейшей самостоятельной работы.

Визуальные подсказки (цепочки) представляют собой цепочки последовательности действий. Они отображают последовательность действий и позволяют обучающимся осваивать навык и применять его самостоятельно, опираясь на пошаговую инструкцию. Применение данного приема позволяет обучающемуся видеть, что он будет делать в рамках определенного действия [8].

Исходя из этого, метод визуальной поддержки включает в себя разнообразные наглядные подсказки, способствующие при систематической работе умению формировать регулятивные действия.

Регулятивные учебные действия у обучающихся с ДЦП формируются посредством метода визуальной поддержки и приемов, основанных на этом методе во время уроков технологии.

Формирование регулятивных учебных действий рассчитано на реализацию во время уроков технологии в течение учебного года. Уроки технологии в 1-м классе проводятся один раз в неделю (33 учебные недели). Работа по формированию регулятивных учебных действий проводится на каждом уроке.

Таблица 1

Метод визуальной поддержки на разных этапах уроках
при формировании регулятивных учебных действий
у обучающихся с ДЦП

Этап урока	Содержание	Задачи
Подготовительный	Ведется работа по ознакомлению обучающихся с визуальным материалом. Соотнесение визуальной подсказки с действием или предметом.	Познакомить и научить работать с визуальными подсказками, основанными на методе визуальной поддержки.
Орг. момент	На данном этапе обучающиеся совместно с педагогом составляют визуальный план урока, который помогает определить порядок действий на уроке, показывает обучающемуся объем заданий и позволяет самостоятельно ориентироваться в учебном процессе. Обучающимся демонстрируется карточка из визуального расписания «Рабочее место»; на демонстрационном столе разложены предметы, которые понадобятся на уроке. Помимо этого, педагог дает словесную инструкцию того, что надо взять.	Адекватно соблюдать ритуалы школьного поведения.

Актуализация знаний и мотивационно-целевой	На этапе постановки цели и определения темы урока демонстрируется карточка со «знаком вопроса», через данную карточку у обучающихся должны возникнуть вопросы: «что будем делать?», «чему учиться?». Умение принимать цели формируется через визуальную поддержку в виде демонстрации образца изделия. Умение произвольно включаться в деятельность формируется через стимулирование и мотивацию к учебной деятельности.	Принимать цель и произвольно включаться в деятельность.
Объяснение материала	<p>На этапе работы по теме урока вырабатывается умение следовать предложенному плану и работать в общем темпе: педагог демонстрирует карточку «План», исходя из этого обучающиеся осознают, что на данном этапе будет предложен, составлен план изготовления изделия. На данном этапе обучающимся предлагаются визуальные подсказки (цепочки), которые отображают последовательность действий и позволяют учащимся эффективно осваивать навыки и самостоятельно их применять. Они дают шаги или указания в том, что ребенок будет делать в рамках определенного занятия.</p> <p>Использование данного инструмента визуальной поддержки позволяет ребенку видеть, каковы шаги выполнения конкретной деятельности.</p> <p>Умение активно участвовать в деятельности, контролировать и оценивать свои действия формируется через визуальные подсказки (цепочки), в ходе которых обучающиеся осуществляют самоконтроль своих действий.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Активно участвовать в деятельности. - Контролировать и оценивать свои действия. - Следовать предложенному плану и работать в общем темпе.
Физкульт. минутка	Демонстрация, выделение карточки «Физкульт. минутка» из визуального плана урока. Повторение движений за педагогом, словесная поддержка.	Активно участвовать в деятельности, контролировать и оценивать свои действия.

Подведение итогов урока, оценка деятельности обучающихся	На этапе подведения итогов урока обучающимся демонстрируется карточка «Итог урока». Обучающиеся понимают, что урок подходит к концу и надо оценить свою деятельность. На данном этапе формируется умение соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами, через визуальную поддержку (демонстрацию образца изделия), принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев, корректировать свою деятельность с учетом выявленных недочетов.	Соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами, принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев, корректировать свою деятельность с учетом выявленных недочетов.
--	--	--

В исследовании использован метод наблюдения. К каждому умению было соотнесено учебное действие, которое входит в блок регулятивных действий; данные учебные действия определили такие ученые, как А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. К каждому умению определены поведенческие индикаторы сформированности умения, которые составлены на основе схемы наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся: Э.М. Александровская, Ст. Громбах (модифицированная Е.С. Еськиной, Т.Л. Ботьбот) [9].

Таблица 2

Схема наблюдения за обучающимися младшего школьного возраста по определению сформированности регулятивных учебных действий

Регулятивные УД	Умение	Баллы	Поведенческие индикаторы сформированности умения
Волевая саморегуляция	Адекватно соблюдать ритуалы школьного поведения (поднимать руку, вставать и выходить из-за парты и т.д.)	0	– В основном на уроке занимается посторонним делом, играет. Не может или отказывается выполнять элементарные требования.
		1	– Отвлекается на посторонние предметы, не может сосредоточить внимание на выполнении требований, вертится.
		2	– На уроке скован, напряжен или часто отвлекается.
		3	– Поворачивается к одноклассникам с целью обменяться мнением. Отвлекается на посторонние предметы редко.
		4	– Требования учителя выполняет, но иногда отвлекается.
		5	– Добросовестно выполняет все требования учителя, сидит спокойно, внимателен на уроке, внимание произвольное.

Целеполагание	Принимать цели и произвольно включаться в деятельность	0	- Учебные задачи разного типа не различает, чаще всего не понимает, что стоит какая-либо задача. Реакция на новизну задачи отсутствует. Нуждается в постоянном контроле со стороны педагога и в его конкретной помощи. На вопросы о том, что сделал или собирается сделать, не может ответить.
		1	- В процессе решения практической задачи осознает, что надо делать, не ориентируется в теоретических задачах.
		2	- Понимает и выполняет только практические задачи. В решении теоретических задач не может выполнить целенаправленные действия.
		3	- С интересом осуществляет решение образовательной задачи, регулирует процесс выполнения, четко может дать отчет о своих действиях после принятого решения.
		4	- Столкнувшись с новой задачей, обучающийся способен самостоятельно сформулировать образовательную цель.
		5	- Самостоятельно формулирует познавательные цели, выходя за пределы требований программы, выдвигает содержательные гипотезы.

Планирование	Следовать предложенному плану и работать в общем темпе	0	- Учебные задачи разного типа не различает, чаще всего не понимает, что стоит какая-либо задача. Реакция на новизну задачи отсутствует. Нуждается в постоянном контроле со стороны педагога и в его конкретной помощи. На вопросы о том, что сделал или собирается сделать, не может ответить.
		1	- В процессе решения практической задачи осознает, что надо делать, не ориентируется в теоретических задачах.
		2	- Принимает и выполняет только практические задачи, в отношении теоретических задач не может осуществлять целенаправленные действия.
		3	- С интересом осуществляет решение образовательной задачи, регулирует процесс выполнения, четко может дать отчет о своих действиях после принятого решения.
		4	- Столкнувшись с новой задачей, обучающийся способен самостоятельно сформулировать образовательную цель и строить деятельность в соответствии с ней.
		5	- Самостоятельно формулирует алгоритм для достижения познавательной цели, выходя за пределы требований программы, выдвигает содержательные гипотезы.

Актив- ность в деятель- ности	Активно участвовать в деятельности	0	- У обучающегося отсутствует активность.
		1	- Пассивен на уроке. Требования не выполняет или переписывает готовое, повторяет ответы одноклассников. Сам часто дает неправильные ответы.
		2	– Наблюдается кратковременная активность, часто отвлекается, не слушает.
		3	– Руку поднимает редко, но отвечает преимущественно правильно.
		4	– Отвечать стремится, работает в общем темпе со всем классом, чередуются положительные и отрицательные ответы.
		5	– Активно работает на всех уроках, стремится отвечать, работать у доски, отвечает и задания выполняет в большинстве случаев верно.

Контроль	Контролировать и оценивать свои действия и действия одноклассников	0	– Не может обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе и указанию учителя. Критичность к исправленным ошибкам в своих работах отсутствует. Не замечает ошибок других учеников.
		1	– Контроль носит случайный произвольный характер, заметив ошибку, не может обосновать своих действий.
		2	– Одновременно выполнять учебные действия и контролировать их не может. Способен после выполнения найти и исправить ошибки в многократно повторенных действиях.
		3	– Понимает критерии контроля. Ошибки в многократно повторенных действиях исправляет сам. Способен контролировать выполнение учебных действий другими, но при решении новой задачи теряется.
		4	– Задачи, соответствующие усвоенному способу контроля, выполняются безошибочно. Под контролем учителя может обнаружить неадекватность способа в новой задаче и внести коррективы.
		5	– Самостоятельно контролирует соответствие выполняемых действий. В ходе новой задачи или при изменении условий вносит коррективы до начала решения.

Прогнози- рование	Соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами	0	– Не может обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе и указанию учителя. Критичность к исправленным ошибкам в своих работах отсутствует.
		1	– Контроль носит случайный произвольный характер, заметив ошибку, не может обосновать своих действий.
		2	– Одновременно выполнять учебные действия и контролировать их не может. Способен после выполнения найти и исправить ошибки в многократно повторенных действиях.
		3	– Понимает критерии контроля. Ошибки в многократно повторенных действиях исправляет сам. Способен контролировать выполнение учебных действий другими, но при решении новой задачи теряется.
		4	– Задачи, соответствующие усвоенному способу контроля, выполняются безошибочно. Под контролем учителя может обнаружить неадекватность способа в новой задаче и внести коррективы.
		5	– Самостоятельно контролирует соответствие выполняемых действий. В ходе новой задачи или при изменении условий вносит коррективы до начала решения.

Коррекция	Корректировать свою деятельность с учетом выявленных недочетов	0	– Не может обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе и указанию учителя. Критичность к исправленным ошибкам в своих работах отсутствует. Не замечает ошибок других учеников.
		1	– Контроль носит случайный произвольный характер, заметив ошибку, не может обосновать своих действий.
		2	– Одновременно выполнять учебные действия и контролировать их не может. Способен после выполнения найти и исправить ошибки в многократно повторенных действиях.
		3	– Понимает критерии контроля. Ошибки в многократно повторенных действиях исправляет сам. Способен контролировать выполнение учебных действий другими, но при решении новой задачи теряется.
		4	– Задачи, соответствующие усвоенному способу контроля, выполняются безошибочно. Под контролем учителя может обнаружить неадекватность способа в новой задаче и внести коррективы.
		5	– Самостоятельно контролирует соответствие выполняемых действий. В ходе новой задачи или при изменении условий вносит коррективы до начала решения.

Оценка	Принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев	0	– Не может обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе и указанию учителя. Критичность к исправленным ошибкам в своих работах отсутствует. Не замечает ошибок других учеников.
		1	– Контроль носит случайный произвольный характер, заметив ошибку, не может обосновать своих действий.
		2	– Одновременно выполнять учебные действия и контролировать их не может. Способен после выполнения найти и исправить ошибки в многократно повторенных действиях.
		3	– Понимает критерии контроля. Ошибки в многократно повторенных действиях исправляет сам. Способен контролировать выполнение учебных действий другими, но при решении новой задачи теряется.
		4	– Задачи, соответствующие усвоенному способу контроля, выполняются безошибочно. Под контролем учителя может обнаружить неадекватность способа в новой задаче и внести коррективы.
		5	– Сам контролирует соответствие выполняемых действий. В ходе новой задачи или при изменении условий вносит коррективы до начала решения.

В работе представлена качественная характеристика сформированности регулятивных учебных действий.

Высокий уровень – 34-40 баллов

Обучающийся соблюдает ритуалы школьного поведения адекватно: внимательно слушает учителя, выполняет все его требования. Обучающийся способен самостоятельно формулировать образовательные цели, выходя за пределы требований программы, выдвигать предположения, в крайнем случае, принимать и понимать

цель деятельности, предложенную педагогом. Обучающийся не только работает в общем темпе, но и способен выполнять деятельность с опережением. Ребенок следует предложенному алгоритму без затруднений, способен выдвигать свои варианты алгоритма действия. Присутствует активная работа обучающегося на всех уроках, стремится отвечать и отвечает в основном верно. Контроль и самоконтроль обучающегося носят произвольный характер. В случае изменения условий обучающийся способен вносить коррективы до начала решения практической или теоретической задачи. Ребенок способен оценить деятельность по предложенным критериям и адекватно принимает ее оценку.

Уровень выше среднего – 26-33 балла

Обучающийся способен соблюдать правила школьного поведения, требования учителя выполняет, но наблюдается отвлекаемость. Обучающийся понимает задание, сохраняет цель до конца урока, способен самостоятельно сформулировать образовательную цель и действовать в соответствии с ней, в соответствии с новой практической задачей. Обучающийся выполняет решение образовательной задачи, контролирует процесс ее выполнения, способен четко дать отчет о своей деятельности после выполнения. Обучающийся работает по составленному плану в общем темпе. Обучающийся стремится работать со всем классом, отвечать, наблюдается чередование положительных и отрицательных ответов. Обучающийся безошибочно способен контролировать и оценивать действия, как свои, так и одноклассников, по усвоенному способу контроля. С помощью взрослого способен найти неадекватность деятельности в новой задаче и внести изменения. Ученик адекватно принимает оценку деятельности, способен оценивать ее с учетом предложенных критериев по ранее отработанному алгоритму. С помощью взрослого способен к освоению нового способа контроля.

Средний уровень – 16-25 баллов

Обучающийся адекватно соблюдает правила школьного поведения. Ребенок иногда отвлекается, поворачивается, обменивается мнениями с одноклассниками. Обучающийся способен принять цель задания частично, но полностью не может ее сохранить до конца выполнения задания. Ученик самостоятельно понимает и делает только практические задания, в теоретических задачах не способен целенаправленно действовать, необходима помощь взрослого. Обучающийся безошибочно способен контролировать и оценивать действия, как свои, так и одноклассников, по усвоенному способу

контроля, отработанному много раз. В действиях, выполненных многократно, ошибки исправляет самостоятельно, способен контролировать выполнение учебных действий, но при решении новой задачи теряется, необходима помощь взрослого. Ученик способен принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев по алгоритму, который был многократно отработан.

Уровень ниже среднего – 8-15 баллов

У обучающегося частично сформировано адекватное соблюдение ритуалов школьного поведения. На уроке ученик скован, напряжен, на посторонние звуки и предметы отвлекается. Понимает, что делать в ходе решения практического задания, но в теоретических заданиях самостоятельно не ориентируется, не понимает их. Обучающийся воспринимает небольшую часть цели, но сразу же ее забывает. Обучающийся может выполнять многократно проделанное практическое задание, в теоретических задачах, даже многократно выполненных, не ориентируется. При помощи взрослого способен выполнить теоретическую задачу, полученный навык не способен перенести на подобное задание. Активность на уроке кратковременная, не слушает, часто отвлекается, переписывает готовое с доски, при списывании допускает ошибки. Контроль носит произвольный характер. Обучающийся, заметив ошибку, не может обосновать своих действий. Обучающийся способен соотносить результат деятельности с заданным образцом, но не способен самостоятельно выполнять поэтапный контроль по заданному алгоритму. Ученик самостоятельно не способен исправлять свои действия с учетом выявленных ошибок, в большинстве случаев ошибок не замечает и не исправляет, критичность отсутствует. Обучающийся не способен самостоятельно оценивать деятельность с учетом предложенных многократно отработанных критериев.

Низкий уровень – менее 8 баллов

У ребенка отсутствует адекватное соблюдение ритуалов школьного поведения: в основном на уроке занимается посторонним делом (бесцельно листает учебник, перекладывает вещи т.д.), играет. Не выполняет элементарных требований взрослого. Обучающийся не понимает цель, не выполняет задание, в основном вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача. Не различает образовательные задания разного вида, на новизну задания реакция отсутствует. Обучающемуся нужны постоянный контроль и помощь со стороны взрослого, не может ответить на вопросы о том, что собирается сделать или сделал. Не проявляет интерес и

познавательную активность на уроке. Обучающийся не способен найти и исправить ошибку даже по просьбе и указанию учителя. Критичность к исправленным ошибкам отсутствует. Обучающийся не способен оценивать деятельность с учетом предложенных многократно отработанных критериев.

В исследовании по определению уровня сформированности регулятивных учебных действий участвовали трое обучающихся 1-го класса: двое обучающихся осваивают адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, вариант 6.3 (АООП НОО, вариант 6.3); один обучающийся осваивает адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, вариант 6.2 (АООП НОО, вариант 6.2). В исследовании участвовали два наблюдателя. Наблюдение за обучающимися проходило в естественных условиях на уроке.

Методом наблюдения, определив уровень сформированности регулятивных учебных действий у обучающихся 1-го класса с ДЦП, результаты показали, что уровень сформированности регулятивных учебных действий ниже среднего имеет один обучающийся, низкий уровень сформированности регулятивных учебных действий имеют два обучающихся (рис. 1).

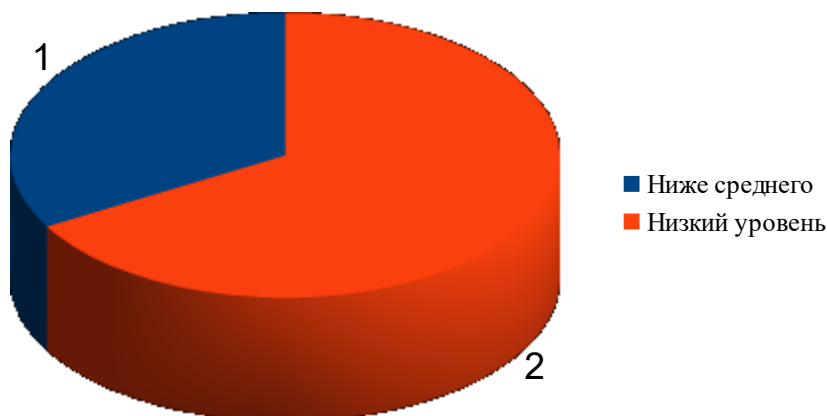


Рис. 1 – Уровни сформированности регулятивных учебных действий у обучающихся 1-го класса с ДЦП

Проанализировав результаты проведенного исследования по уровню сформированности регулятивных учебных действий у обучающихся 1-го класса с ДЦП, возникла необходимость целенаправленно формировать регулятивные учебные действия.

Проведя коррекционно-педагогическую работу по формированию регулятивных учебных действий посредством метода визуальной поддержки и приемов, основанных на этом методе во время уроков технологии у обучающихся 1-го класса с ДЦП, был организован контрольный эксперимент.

На рис. 2 видно, что у одного обучающегося сформированность регулятивных учебных действий на низком уровне; ниже среднего уровень сформированности регулятивных учебных действий имеет один обучающийся; средний уровень сформированности регулятивных учебных действий имеет также один обучающийся.

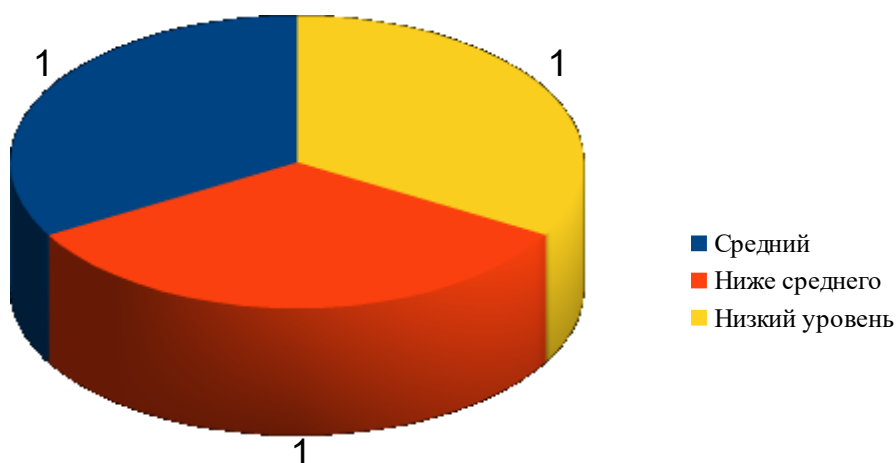


Рис. 2 – Контрольное соотношение уровней сформированности регулятивных учебных действий у обучающихся 1-го класса с ДЦП

Таким образом, результаты констатирующего и контрольного эксперимента показали, что уровень сформированности регулятивных учебных действий у обучающихся 1-го класса с ДЦП повышается.

После коррекционно-развивающей работы по формированию регулятивных учебных действий у обучающихся с ДЦП в 1-м

классе на уроках технологии наблюдается повышение уровня сформированности регулятивных учебных действий. У обучающихся с низким уровнем сформированности регулятивных действий на контрольном этапе эксперимента наблюдается повышение уровня их сформированности до ниже среднего. У обучающегося, у которого на констатирующем этапе был определен уровень сформированности регулятивных учебных действий ниже среднего, на контрольном этапе повысился до среднего уровня. Имеется обучающийся, уровень сформированности регулятивных учебных действий которого остался на прежнем уровне, но есть изменения в положительную сторону в таких регулятивных действиях, как волевая саморегуляция и активность в деятельности.

В работе Е.С. Метельской говорится о том, что для большей части обучающихся с ОВЗ визуальная информация является сильной стороной. Через визуализацию информации обучающиеся данной категории лучше понимают то, что они видят, чем то, что они слышат. Для данной категории обучающихся характерен визуальный стиль мышления. Визуализация помогает предоставить детям с ОВЗ информацию в понятной и простой форме, по сравнению с устной речью. Автор утверждает, что метод визуальной поддержки способствует формированию регулятивных учебных действий.

Таким образом, цель достигнута. Используя метод визуальной поддержки на уроках, который способствует формированию регулятивных учебных действий у обучающихся 1-го класса с ДЦП, соблюдая последовательность этапов урока, работая над формированием регулятивных учебных действий на каждом этапе урока, через метод визуальной поддержки и приемов, основанных на этом методе, у обучающихся наблюдается повышение уровня регулятивных учебных действий.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России: [Федеральный закон: принят Министерством образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»].
2. Бандурка, А.М., Бочарова, С.П., Землянская, Е.В. Юридическая психология. [Электронный ресурс] / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская // Национальный ун-т внутренних дел. - 2002. - Режим доступа: <https://studfile.net/preview/3794658/page:19>.
3. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н.Ю. Борякова. - М.: Астрель: АСТ, 2008. - 152 с.

4. Метельская, Е.С. Визуальная поддержка для детей с ОВЗ. [Электронный ресурс] / Е.С. Метельская // Образовательная социальная сеть nsportal.ru - 16.02.2020. - Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2020/02/16/vizualnaya-podderzhka-dlya-detey-s-ovz>.
5. Нечаенко, Е.А. Понятие универсальных учебных действий учащихся [Электронный ресурс] / Е.А. Нечаенко // Мультиурок. - 2015. - Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/stat-ia-poniatiie-universalnykh-uchebnykh-deiis.html>.
6. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пос. / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М.: Академия, 2002. - 160 с.
7. Петровский, Б.В. Большая медицинская энциклопедия / Б.В. Петровский. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Советская энциклопедия, 1974-1989.
8. Чумакина, А.В. Визуальная поддержка как инновационный метод работы с детьми с РАС. [Электронный ресурс] / А.В. Чумакина // Образовательная социальная сеть nsportal.ru - 12.08.2019. - Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2019/08/12/vizualnaya-podderzhka-kak>.
9. Шамина, Т.Ю. Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся / Э.М. Александровская, Ст. Громбах (модифицированная Е.С. Еськиной, Т.Л. Большот). [Электронный ресурс] / Т.Ю. Шамина // Инфоурок. - 2018. - Режим доступа: <https://infourok.ru/e-m-aleksandrovskaya-st-grombah-shema-nablyudeniya-za-adaptatsiy-i-effektivnostyu-uchebnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-2757368.html>.

Автор публикации

Зеленина Алина Евгеньевна, учитель, первая квалификационная категория, ГКОУ УР «Школа № 101», г. Ижевск, Россия. E-mail: ya.e-zelenin@yandex.ru.

FORMATION OF REGULATORY EDUCATIONAL ACTIONS IN FIRST GRADE STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY AT TECHNOLOGY LESSONS

Zelenina A., teacher, first qualification category, School № 101, Izhevsk, Russia.
E-mail: ya.e-zelenin@yandex.ru.

***Abstract.** The article discusses the formation of regulatory educational actions in 1st grade students with cerebral palsy (cerebral palsy) in technology lessons, through the method of visual support.*

***Key words:** regulatory educational actions, cerebral palsy, visual support method.*

References

1. The Act of the Ministry of Education and Science of Russia: [Feder. Law: adopted by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 19, 2014 № 1598 «On approval of the Federal state educational standard of primary general education for students with disabilities»].
2. Bandurka, A., Bocharova, S., Zemlyanskaya, E. Legal psychology. [Electronic resource] / A. Bandurka, S. Bocharova, E. Zemlyanskaya // National University of Internal Affairs. - 2002. - Access mode: <https://studfile.net/preview/3794658/page:19>.
3. Boryakova, N. Pedagogical systems of education and upbringing of children with devel-

opmental disabilities / N. Boryakova. - M.: Astrel: AST, 2008. - 152 p.

4. Metelskaya, E. Visual support for children with disabilities. [Electronic resource] / E. Metelskaya // Educational social network nsportal.ru - 02/16/2020. - Access mode: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlyaroditeley/2020/02/16/vizualnaya-podderzhka-dlya-detey-s-ovz>.

5. Nechaenko, E. The concept of universal educational actions of students. [Electronic resource] / E. Nechaenko // Multiurok. - 2015. - Access mode: <https://multiurok.ru/files/stat-ia-poniatiie-univiersal-nykh-uchiebnykh-dieis.html>.

6. Petrova, V. Psychology of mentally retarded schoolchildren: A textbook / V. Petrova, I. Belyakova. - M.: Academy, 2002. - 160 p.

7. Petrovsky, B. Big medical encyclopedia / B. Petrovsky. - 3rd ed., reprint. and additional. - M.: Soviet Encyclopedia, 1974-1989.

8. Chumakina, A. Visual support as an innovative method of working with children with ASD. [Electronic resource] / A. Chumakina // Educational social network nsportal.ru - 12.08.2019. - Access mode: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2019/08/12/vizualnaya-podderzhka-kak>.

9. Shamina T. The scheme of monitoring the adaptation and effectiveness of educational activities of students: E. Alexandrovskaya, St. Grombakh (modified by E. Eskina, T. Bolbot). [Electronic resource] / T. Shamina // Infourok. - 2018. - Access mode: <https://infourok.ru/e-m-aleksandrovskaya-st-grombah-shema-nablyudeniya-za-adaptaciy-i-effektivnostyu-uchebnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-2757368.html>.

Дата поступления: 16.01.2023.

УДК 376.3

СОСТОЯНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

М.В. Иванова

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** Обучающиеся первых классов с ТНР испытывают трудности в овладении первоначальными навыками письма (усвоение понятия о буквах, умение правильно, четко и достаточно быстро писать все графические элементы, соблюдая правильную позу, способность правильно дифференцировать звуки речи, безошибочно узнавать и соотносить их с буквами). В статье представлено исследование, направленное на выявления состояния первоначальных навыков письма у обучающихся первых классов с ТНР.*

***Ключевые слова:** письмо, письменная речь, навык письма, первоначальные навыки письма, исследование, анализ результатов, тяжелые нарушения речи.*

В специальной психологии и педагогике актуальной является проблема выявления, предупреждения и формирования письменной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. Особенно ярко она проявляется в условиях инклюзии таких обучающихся в общеобразовательных школах. Им труднее, чем нормально развивающимся школьникам, грамотно и последовательно излагать свои мысли не только в устной, но и в письменной форме. Данный процесс выходит за рамки уроков чтения и русского языка. Помимо этого, учащиеся сталкиваются с повышенным уровнем общей школьной тревожности, со страхом самовыражения, с недостаточной мотивационной готовностью к обучению письму и чтению.

Целью нашего исследования в данной области стало изучение состояния первоначальных навыков письма у обучающихся первых классов с тяжелыми нарушениями речи.

Формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения.

Е.В. Гурьянов выделяет четыре этапа процесса формирования

навыков письма: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический.

Первый этап, ориентировочный, относится к дошкольному возрасту, когда ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, которые пока не нацелены на выражение тех или иных элементов речи. Ребенок учится обращаться с карандашом и ручкой, ориентироваться в пространстве листа бумаги; у ребенка формируется способность к символизации.

Аналитический этап вбирает в себя добукварный и букварный периоды школьного обучения.

М.Е. Хватцев говорит о том, что на данном этапе необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы (фонем). В свою очередь, фонемы обязательно должны быть устойчиво связаны с графемами, их обозначающими. Это обеспечивается четким звуковым анализом слова (вычленением каждого звука и установлением последовательности их). Такой анализ обуславливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова.

На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова. На данном этапе ребенок сосредоточен на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования ручкой и тетрадью.

На аналитико-синтетическом этапе происходит переход к более сложным соединениям, соответствующих слоговым и морфемным сочетаниям звуков в словах. На данном этапе внимание сосредоточено на правильном соединении букв в словах и на соблюдении правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. Сложность для ребенка на данном этапе заключается в том, что необходимо расчленять буквы на составные графические элементы, а при написании этих элементов выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента.

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей. На данном этапе техника письма автоматизирована и письмо становится именно средством общения.

Со своей стороны, А.Р. Лурия выделяет в качестве основных

три операции процесса письма – и соответствующих этапа. Начинается процесс письма с анализа звукового состава слова. При письме под диктовку пишущий выделяет серию звучаний из всего звукового потока – сначала тех, с которых начинается слово, а затем и последующих.

Воспринимая и мысленно представляя услышанное слово, во-первых, выделяется последовательность звуков, которые составляют это слово, превращая услышанное в серию членораздельных звуков. Во-вторых, звуки уточняются, таким образом слышимые звуковые варианты превращаются в более четкие речевые звуки – в фонемы.

Следующим шагом осуществления письменной речи являются звуковой анализ и уточнение звуков. Фонема должна очиститься от случайных звучаний и выделиться из общего комплекса звуков, только тогда она становится предметом дальнейшей записи.

Следующим этапом овладения письмом является перевод уже выделенных фонем в зрительную графическую схему знаков. На данном этапе также необходимыми становятся длительное удерживание в памяти этих графических знаков и их правильная пространственная организация. Существенную роль в этом процессе играют аппараты теменно-затылочной области мозговой коры. Если предшествующий этому звуковой анализ был проведен достоверно, то преобразование звуков речи в буквы, или, другими словами, фонем в графемы, не вызывает трудностей у обучающихся.

Третьим и последним этапом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков (букв) в нужные графические начертания.

М.М. Безруких, обобщая исследования, связанные с трудностями в обучении письменной речи дошкольников и младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), пишет, что формирование первоначальных навыков письма, которое объединяет аналитический и синтетический этапы, является решающим для дальнейшей адаптации детей и успешного освоения программы.

На начальном этапе обучения письму дети должны усвоить понятие о буквах — графических знаках (печатных, письменных, заглавных и строчных), научиться правильно, четко и достаточно быстро писать все графические элементы, соблюдая правильную позу, правильные движения руки, правильную траекторию движений и пр. Одновременно необходимо правильно дифференцировать звуки речи, безошибочно узнавать и соотносить их с буквами, так как параллельно с графическим идет формирование орфографического навыка. Каждая

из этих составляющих нарушена у детей с ТНР и требует отдельной работы.

Письмо и письменная речь, которые являются базовыми навыками дальнейшего овладения обязательным минимумом содержания обучения и влияют, тем самым, на весь процесс социальной адаптации, вызывают значительные затруднения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Поэтому в процессе формирования первоначальных навыков письма (аналитический этап) у младших школьников с ТНР коррекционно-педагогическая работа направлена на:

- формирование наглядно-образного мышления и зрительно-пространственного восприятия;
- развитие пространственно-временных представлений;
- формирование сукцессивных функций;
- развитие зрительно-графических способностей;
- укрепление руки и улучшение координации движений;
- уточнение и расширение объема зрительной памяти;
- развитие слухового восприятия, анализа и синтеза;
- развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза.

На базе ГБОУ г. Москва «Школа № 2070 им. Героя Советского Союза Г.А. Вартаняна» было проведено исследование по проблеме формирования первоначальных навыков письма у обучающихся первых классов с целью выявления состояния первоначальных навыков письма у обучающихся первых классов с ТНР.

Первоначальные навыки включают в себя усвоение понятия о буквах - графических знаках (печатных, письменных, заглавных и строчных), умение правильно, четко и достаточно быстро писать все графические элементы, соблюдая правильную позу, правильные движения руки, правильную траекторию движений и пр.; способность правильно дифференцировать звуки речи, безошибочно узнавать и соотносить их с буквами [6].

Для достижения поставленной цели необходимо было решение следующих задач:

1. Изучить и подобрать методику изучения состояния первоначальных навыков письма.

2. Определить уровень овладения навыками первоначального письма у обучающихся с ТНР и нормальным развитием: оценка фонематического восприятия, оценка уровня языкового анализа, оценка уровня узнавания схожих по начертанию букв и способности их моделировать из элементов.

3. Обобщить и описать состояние первоначальных навыков у обучающихся с ТНР и нормальным развитием.

Данное исследование проводилось в 3 этапа:

1. Подготовительный (анализ медико-педагогической документации).

2. Основной (изучение уровня сформированности первоначальных навыков письма).

3. Заключительный (анализ результатов).

В исследовании приняли участие 18 обучающихся первых классов: в экспериментальную группу (ЭГ) вошли 9 обучающихся с тяжелыми нарушениями речи; в сравнительную группу (СГ) вошли 9 обучающихся с нормальным развитием. Обследование проводилось с каждым обучающимся индивидуально.

В ходе исследования использовались следующие методы: анализ медико-педагогической документации; экспериментальное изучение уровня сформированности первоначальных навыков письма; сопоставительный метод: анализ продуктов письменной речевой деятельности; беседы; количественный метод анализа результатов исследования.

Для проведения исследования были подобраны методики изучения уровня сформированности первоначальных навыков письма у обучающихся первых классов с ТНР и нормальным развитием: исследование фонематического восприятия и исследование уровня языкового анализа, авторами которых являются Р.И. Лалаева и И.В. Прищепова; а также исследование узнавания схожих по начертанию букв и способности их моделировать из элементов, автором которой является Б.Г. Ананьев.

В соответствии с ними основной этап исследования включает в себя 3 серии заданий:

1. Исследование фонематического восприятия, цель которого - определение способности дифференцировать звуки по противопоставлениям: звонкость-глухость, твердость-мягкость, свистящие-шипящие и т.д.

2. Исследование уровня языкового анализа и синтеза, цель которого - определение уровня фонематического анализа, слогового анализа и синтеза, анализа способности деления предложений на количество слов.

3. Исследование узнавания схожих по начертанию букв и способности их моделировать из элементов, цель которого - определение уров-

ня способности узнавания букв; умения писать все графические элементы, соблюдая правильную позу.

Задания каждой серии оценивались в баллах. Набранное количество баллов переводится в процентное соотношение, которое, в свою очередь, определяет уровень успешности: низкий – 60% и менее; средне-низкий – 70-60%; средний – 90-70%; высокий – 100-90%.

Анализ полученных данных показал следующие результаты.

Изучение уровня сформированности фонематического восприятия выявило, что в экспериментальной группе семь участников имеют низкий уровень, двое – средне-низкий. Дети допускали ошибки в восприятии, искажали предъявленные слоги, сокращали их количество, испытывали трудности в дифференциации фонем, неоднократно требовалось повторное предъявление. Средний или высокий уровень в этой группе не выявлен.

Сравнительная группа справилась с данным заданием лучше: трое участников оказались на высоком уровне, шестеро участников – на среднем. Большая часть предъявленных слогов была воспроизведена точно и правильно, в темпе предъявления. Отмечались разовые случаи самокоррекции или повторного предъявления.

Изучение уровня языкового анализа и синтеза выявило, что в экспериментальной группе шесть участников имеют низкий уровень, трое – средне-низкий. Наибольшую трудность вызвали задание на определение уровня фонематического анализа и задание на оценку способности деления предложения на количество слов. Часто при выполнении заданий данной серии требовалось повторное предъявление. Некоторые участники отвечали наугад. Также в ходе выполнения заданий данной серии отмечалась быстрая утомляемость участников. Средний или высокий уровень успешности в этой группе не выявлен.

Сравнительная группа справилась с данным заданием лучше: восемь участников оказались на среднем уровне успешности, один – на высоком. Третье задание участниками было выполнено менее успешно относительно первых двух. Большая часть предъявленных заданий была выполнена верно. Отмечались разовые случаи самокоррекции или повторного предъявления.

Участники экспериментальной группы справились с заданиями третьей серии – узнавание и конструирование букв - успешнее, чем с заданиями предыдущих серий. Двое участников оказались на низком уровне, трое – на средне-низком, четверо – на среднем. Обучающиеся испытывали трудности в узнавании букв из группы П Г Т Р, а также в их

моделировании и в моделировании группы Р В Е З. При моделировании букв участники экспериментальной группы соблюдали правильную позу. Высокий уровень в данной группе не выявлен.

Участники сравнительной группы показали следующие результаты: трое обучающихся находятся на средне-низком уровне, пятеро обучающихся находятся на среднем уровне, один обучающийся – на высоком. С заданиями данной серии участники сравнительной группы справились менее успешно, чем с заданиями предыдущих серий.

Далее обратимся к средним результатам двух сравниваемых групп по исследованным блокам диагностических заданий.

- Исследование уровня фонематического восприятия показало следующие результаты: участники СГ показали более высокий уровень – 84%, участники ЭГ – 54%.

- Исследование уровня фонематического анализа показало следующие результаты: участники СГ показали более высокий уровень – 77%, участники ЭГ – 55%.

- Исследование уровня слогового анализа и синтеза показало следующие результаты: участники СГ показали более высокий уровень – 81%, участники ЭГ – 67%.

- Оценка способности деления предложения на количество слов показала, что участники продемонстрировали СГ более высокий уровень – 72%, участники ЭГ справились на 52%.

- Задание на называние изображенных букв показало следующие результаты: участники СГ и ЭГ оказались примерно на одном уровне – 76% и 77% соответственно.

- Задание на написание изображенных букв показало следующие результаты: участники СГ справились с данным заданием на 76%, участники ЭГ – на 61%.

Наибольшая разница в выполнении диагностических заданий отмечается в заданиях на исследование уровня фонематического восприятия, на исследование уровня языкового анализа и синтеза. Задания, включенные в третью серию, показали, что участники СГ и ЭГ на одном уровне владеют способностями узнавать буквы и писать графические элементы, соблюдая правильную позу.

Таким образом, сравнивая итоговые результаты исследования, можно сделать следующие выводы относительно первоначальных навыков у обучающихся с ТНР и нормальным развитием.

Среди участников СГ восемь участников имеют средний уровень успешности в овладении первоначальными навыками письма;

один участник имеет средне-низкий уровень; высокий уровень в данной группе не выявлен. Участники ЭГ показали иные результаты: один участник имеет средний уровень успешности в овладении первоначальными навыками письма; трое участников – средне-низкий уровень; пятеро участников оказались на низком уровне; высокий уровень в данной группе не выявлен. Таким образом, часть уровней являются промежуточными и не могут показывать состояние одного, как это принято у исследователей, этапа овладения навыками письма, а демонстрируют интеграцию соседних уровней и частичное освоение задач этапа. В этом наши выводы коррелируют с исследованиями М.М. Безруких, Р.И. Лалаевой и И.В. Прищеповой, но не совпадают с теоретическим делением этапов обучения по Е.В. Гурьянову. Кроме того, как и другие ученые, мы делаем обобщающий вывод о том, что для обучающимся первых классов с ТНР необходима специальная коррекционная помощь в овладении первоначальными навыками письма, а именно в овладении навыками фонематического восприятия и языкового анализа и синтеза.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. - Вып. 70, 1955. - С. 105-149.
2. Безруких, М.М. Как научить ребенка писать красиво: Пособие для учителей и родителей. - М.: Дидакт, 1995. - 80 с.
3. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму / Е.В. Гурьянов: Формирование графических навыков письма. - М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1959. - 264 с.
4. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. [Текст]: Учебно-метод. пос. / А.Н. Корнев. - СПб.: ИД «МиМ», 1997. - 286 с.
5. Лалаева, Р.И., Прищепова, И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников. - СПб.: СПбГУПМ, 1999. - 36 с.
6. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. [Текст] / Р.Е. Левина. - М.: Изд. АПН. РСФСР, 1961. - 311 с.
7. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. - М.: Владос, 1997. - 256 с.
8. Хватцев, М.Е. Логопедия. [Текст] / М.Е. Хватцев. - М., 2005.

Автор публикации

Иванова Мария Валериевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: ivanovamv7@mail.ru.

THE STATE OF INITIAL WRITING SKILLS OF FIRST GRADERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS: THE RESULTS OF THE STUDY

Ivanova M., MA student, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.
E-mail: ivanovamv7@mail.ru.

Abstract. *First-grade students with TNR have trouble in mastering the initial writing skills (mastering the concept of letters, the ability to correctly, clearly and quickly enough write all graphic elements, observing the correct posture, the ability to correctly differentiate speech sounds, accurately recognize and correlate them with letters). The article presents a study aimed at identifying the state of the initial writing skills of first-grade students with TNR.*

Key words: *writing, written speech, writing skills, dysgraphia, initial writing skills, research, analysis of results.*

References

1. Ananyev, B. Analysis of difficulties in the process of mastering children reading and writing / B. Ananyev // Proceedings of the RSFSR Academy of Pedagogical Sciences. - V. 70, 1955. - P. 105-149
2. Bezrukikh, M. How to teach a child to write beautifully: Handbook for teachers and parents. - M.: Didact, 1995. - 80 p.
3. Guryanov, E. Psychology of teaching writing / E. Guryanov: Formation of graphic writing skills. - M.: Publishing house of the Russian Academy of Pedagogical Sciences, 1959. - 264 p.
4. Kornev, A. Violations of reading and writing in children. [Text]: Educational-methodical manual / A. Kornev. - SPb.: Publishing house «MiM», 1997. - 286 c.
5. Lalaeva R., Prischepova I. Detection of dysorhography in younger schoolchildren. - SPb.: SPbGUPM, 1999. - 36 c.
6. Levina, R. Violation of writing in children with underdevelopment of speech. [Text] / R. Levina. - M.: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences. RSFSR, 1961. - 311 p.
7. Sadovnikova, I. Violations of written speech and overcoming them in junior schoolchildren / I. Sadovnikova. - M.: Vlados, 1997. - 256 c.
8. Khvattsev, M. Logopedia. [Text] / M. Khvattsev. - M., 2005.

Дата поступления: 13.01.2023.

УДК 37.04

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР И НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

М.В. Пушкина, Н.С. Лавская

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрены формирование представлений об окружающем мире у дошкольников с ЗПР и нормальным развитием, содержание коррекционной работы.*

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, окружающий мир, целостная картина мира, дошкольники, задержка психического развития.*

Актуальность

Дошкольный возраст – это период активного познания себя и окружающего мира. В это время формируется целостная системно-смысловая действительность, представляющая собой мир данного ребенка, в котором он живет и действует. Картина мира, существующая в сознании ребенка, включает пространственные, временные, ценностно-смысловые составляющие. Очень важна при этом координация эмоциональных, когнитивных и предметно-практических ориентировок. Так, из рассказов взрослых и на собственном опыте ребенок через эмоционально-практический путь изучает различные предметы, природные явления, свойства различных объектов, пробует на вкус фрукты, цветы, дождевую воду и многое другое. Он обращает внимание на яркие и интересные предметы и необычные явления.

Целью нашего исследования в данной области стало описать содержательный аспект педагогической и коррекционно-педагогической работы с дошкольниками в сфере формирования представлений об окружающем мире у дошкольников с ЗПР и нормальным развитием.

Как же формируется целостная картина мира у детей с нормальным развитием в условиях целенаправленного и систематического обучения в детском саду? Особое значение здесь придается развитию представлений об окружающем мире дошкольников, поскольку

дошкольный возраст является важным этапом в жизни ребенка, который закладывает основу для психического и нравственного развития человека. Е.Ф. Козина определяет представления о мире как воспитание в сознании реалистических знаний о мире, построенных на чувственном опыте. Т.И. Бабаева и В.И. Логинова считают, что представления об окружающем мире являются отражением образа окружающего человека мира, то есть природы, людей, объектов. Таким образом, на основе анализа исследований представления об окружающем мире у детей дошкольного возраста будут пониматься как совокупность общих знаний о различных аспектах окружающей среды ребенка, природной и социальной реальности, основанных на восприятии и воображении, запечатленных в сознании, подвергшихся осмыслению. Опираясь на исследования и программно-методические разработки примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования, обобщим основные содержательные и организационные аспекты формирования данных представлений у воспитанников детского сада.

В возрасте от 3-х до 4 лет (малая группа) у детей формируются представления о различных объектах и о явлениях неживой природы (солнце, небо, дождь, звезды и др.). Они знакомятся с временами года (зима, весна, лето, осень) и сезонными изменениями. Так, например, они задаются вопросами: «Почему потеплело?», «Почему тает снег?», «Почему овощи созревают, а листья опадают?», «Почему идет снег?», «Почему на улице холодно?» и т.д.

В данном возрасте у ребенка происходит ознакомление с природой. Он учится узнавать и различать животных (кошку, собаку, козу и др.) и их детенышей, наблюдать за их жизнью, а также за жизнью птиц и насекомых. Дети учатся узнавать их не только в натуре, но и на предметных картинках. Взрослые же учат детей бережно относиться к живым существам, ухаживать за ними, а также проявлять к ним сострадание и доброту.

В области растительного мира дети узнают ягоды, овощи, фрукты по внешнему виду (на вкус) и имеют уже достаточно ясное представление о них.

У детей формируются первичные представления о человеке и его частях тела. Ребенок 3-4-х лет осознает себя, узнает свою семью, а также может назвать имена членов семьи. В первый год в детском саду ребенка знакомят с традициями, правилами и обязанностями данного учреждения (например, самостоятельно одеваться, убирать за собой игрушки и пр.).

Взрослые начинают знакомить ребенка с местом, где он проживает, с родным городом, культурой, формируют первичные представления о них.

В возрасте 4-5 лет (средняя группа) дети уже знают и различают времена года и их признаки: называют изменения в природе, устанавливают простейшие связи между явлениями живой и неживой природы (например, снег растаял - значит скоро распустятся цветы и жужжат насекомые). Они также изучают свойства объектов неживой природы (например, если потеплеет, то сосульки растают).

Изучая природу, дети свободно называют домашних и диких животных из класса млекопитающих (кошка, собака, волк, медведь и др.), птиц (3-4 вида), а также по 2-3 представителя классов пресмыкающихся и насекомых и их питание. В растительном мире дети изучают комнатные растения, деревья, фрукты, ягоды, овощи и грибы, продолжая знакомиться с ними (2-3 вида).

У ребенка сформированы представления о себе и о своей семье. Он узнает детский сад, в который ходит, и своих сверстников. У него формируются представления о себе, как о члене коллектива, группы.

У детей продолжают формироваться представления о родной стране. Так, взрослые прививают детям любовь к своему городу (или деревни), красивым местам и достопримечательностям, рассказывают о национальных праздниках и традициях.

В возрасте 5-6 лет (старшая группа) дети уже получают первичные знания из различных областей естественных наук: ботаники, зоологии (жизненный цикл бабочки), астрономии, анатомии. Все это расширяет кругозор ребенка. Они знают о проявлениях природы, временах года, о сезонных изменениях, различают, сравнивают их, называют их признаки и свойства. У них начинают формироваться представления о космосе, о планетах, о небесных объектах и светилах. При этом развиваются наблюдательность, мышление, восприятие, память и воображение.

У детей становится более ясное и реалистичное понимание природы. У них появляется больше знаний о диких и домашних животных, о насекомых, о птицах, о пресмыкающихся, а также местах их обитания и повадках. Они также учатся ухаживать за своими домашними питомцами. Дети уже знают комнатные, травянистые, кустарниковые растения, знакомятся с понятиями «лес», «луг», «сад» и имеют представления о них.

Дети углубляются в историю своей семьи. У них расширяются представления о ребенке, как о члене группы в детском саду, о

профессиях, различных учебных заведениях и др.

Формируются первичные представления об истории человечества через рассказы, сказки, мифы, легенды, культуру и различные виды искусства. Идет дальнейшее расширение знаний о Родине, родном крае, традициях, праздниках и обычаях.

В возрасте 6-7 лет (подготовительная группа) дети получают более подробные знания о животных, растительном мире, об особенностях питания животных и растений, способах их выживания, образа жизни и приспособленности к различным природным условиям. Дети умеют их различать, сравнивать и относить к определенным группам, а также происходит дальнейшее расширение знаний о классах млекопитающих, пресмыкающихся, птиц, насекомых и земноводных.

В этом возрасте дети знакомятся с различными профессиями и различными видами общественной деятельности. От взрослых дети получают знания и понимание того, что нужно учиться и развиваться. У них формируется полоролевая идентификация, прогноз того, кем они будут и кем они хотят быть.

Социальные представления от своей семьи, дома и дошкольной группы, детского сада, города или села распространяются на страну, планету и космос.

Таковы особенности формирования картины мира у дошкольников с нормальным развитием.

Сравнительный анализ содержания картины мира детей с разным уровнем психического развития, проведенный Н.А. Чуешевой в своей диссертации, позволил выявить ряд особенностей данного процесса:

- Становление многомерной картины мира на этапе перехода предметного сознания к смысловому обусловлено особенностями речевой и познавательной активности ребенка, уровнем сформированности у него операции обобщения, чувствительности к проблемной ситуации, ассоциативного мышления, а также организующей помощью взрослого, уровнем овладения предметной и игровой деятельностью.

- У детей с особенностями развития, в том числе с задержкой психического развития, отмечается та же закономерность, различие заключается лишь в том, что для осуществления этого перехода предметного сознания на уровень смыслового требуется значительная помощь взрослого.

В рамках оказания такой коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР было разработано программно-методическое обеспечение работы учителей-дефектологов: Н.Ю. Боряковой, С.Г. Шевченко, Л.Б.

Баряевой и др. Они отмечают несформированность таких операций, как анализ, синтез, неумение выделять существенные признаки предметов и делать обобщение, несистемность и разрозненность представлений детей о предметном, природном и социальных мирах, нарушение координации между ними, причинно-следственных связей, понимания и усвоения логико-грамматических конструкций, особенно характеризующих пространственные и временные категории. Кроме того, негативное внимание на формирование целостной картины мира оказывают недостаточная сформированность функций и свойств внимания (Г.И. Жаренкова, Л.И. Переслени), недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного (Т.В. Егорова, В.Л. Подобед). Поэтому знакомство детей с ЗПР с окружающей действительностью является неотъемлемым коррекционным процессом, который будет существенно влиять на развитие ребенка, способствуя расширению его кругозора.

Обобщим специфику работы с ними через программное содержание формирования целостной картины мира в разных возрастных группах.

Так, в возрасте 3-4-х лет (младшая группа) у детей с ЗПР формируются представления об объектах живой и неживой природы, диких и домашних животных (собака, кошка, коза, лиса, заяц и др.) и особенностях их жизни. Дети начинают различать растения по элементарным признакам (форма и цвет), различают их части, знают об их потребностях. В этом возрасте ребенок понимает, что нужно ухаживать за животными и растениями.

У ребенка есть первичные представления о себе, своей семье, детском саду. Он узнает детский сад, воспитателей, группу, в которой находится.

В возрасте 4-5 лет (средняя группа) дети с ЗПР начинают различать природные явления, сезонные изменения, диких и домашних животных по определенному признаку и особенностям их среды обитания. Ребенок знает о частях растений, их жизни, а также о месте их произрастания.

Ребенок с ЗПР уже имеет первичные представления о себе и своей семье. У него формируются также первичные представления о малой родине и родной стране, он может назвать несколько праздников.

В возрасте 5-6 лет (средняя группа) дети с ЗПР знают основные явления живой и неживой природы, расширяют знания о многообразии животного и растительного мира и их конкретных потребностях, умеют сравнивать растения и животных по разным признакам и свойствам,

имеют достаточные представления об их среде обитания в разных климатических условиях и способах их питания, могут называть детенышей животных.

Происходит освоение представлений о себе и своей семье: имя, фамилия, пол, возраст и др. У ребенка сформированы первичные представления о своем организме и назначении отдельных органов и их функций.

Освоены представления о Родине, малой родине, расширяются представления о родной стране, праздниках, обычаях, традициях, многообразии народов страны и других странах.

В возрасте 6-7 лет (подготовительная группа) у детей с ЗПР сформированы представления о явлениях живой и неживой природы, сезонных изменениях и их особенностях, о космосе, о планетах, о небесных светилах. Дети узнают животных, могут их назвать. Имеют какие-то представления о жизни животных и растений и способах их приспособления в различных суровых условиях, могут различать и сравнивать их по определенным свойствам, признакам, особенностям.

Ребенок с ЗПР в этом возрасте имеет представления о себе, своей семье и своем доме, а также о некоторых видах деятельности человека и его социальных ролях, знает правила поведения и нормы общения при взаимодействии со сверстниками или взрослыми.

Сформированы представления о Родине, родном крае, родной стране, проявляется интерес к фактам из истории человечества.

Таковы особенности формирования картины мира у дошкольников с ЗПР.

Обобщим теперь специфику программно-методического содержания педагогического и коррекционно-педагогического процесса по формированию целостной картины мира в таблицах. Для этого используются методы сравнительного анализа и обобщения.

Таблица 1

**Программно-методическое содержание формирования целостной
картины мира у дошкольников**

Компоненты целостной картины мира	Возрастные группы			
	Младшая группа (от 3-х до 4 лет)	Средняя группа (от 4-х до 5 лет)	Старшая группа (от 5-ти до 6 лет)	Подготовительная группа (6-7 лет)
Явления неживой природы	Сформированы представления о явлениях природы.	Различают времена года и их признаки.	Знают о различных явлениях природы, умеют их различать. Различают месяца. Сформированы знания о космосе.	Знают о различных явлениях природы, умеют их различать. Сформированы знания о космосе. Дальнейшее расширение знаний.
Животный мир	Расширение представлений о животном мире, мире птиц и насекомых и их различие.	Знают о животных и их детенышах. Называют птиц, рыб, насекомых, а также кто и чем питается.	Знают о животных. Начинают формироваться представления о классах животных и их средах обитания (разные континенты). Знают разных насекомых.	Знают подробно о животном мире, о видах различных животных, птиц, насекомых и др.
Растительный мир	Расширение представлений о фруктах, ягодах, овощах и др.	Называют овощи, фрукты, грибы, ягоды. Имеют представления о растениях ближайшего окружения.	Сформированы представления о деревьях, кустарниках, травах. Умеют их различать.	Сформированы представления о растительном мире и его многообразии.
Предметный мир	Знакомство с предметами ближайшего окружения (игрушки, одежда, посуда и др.). Знакомство с материалами, из которых сделан предмет.	Знакомство с признаками предметов, определяют их форму, цвет и величину. Сравнивают и группируют предметы по признакам. Расширение представлений о материале предметов.	Дальнейшее знакомство детей с предметным миром (предметы, которые облегчают трудовую деятельность человека в бытовых условиях). Умение определять материал предметов.	Формирование представлений о характеристиках предметов, их признаках, свойствах и качествах.

Сведения о человеке	Осознание себя. Знают части тела, их функции.	Сформированы представления о себе и своей семье.	Первичные представления об истории человечества.	Расширения представлений о человеке и истории человечества.
Семья и ДОУ	Сформированы представления о себе и своей семье. Соблюдают правила поведения.	Узнают своих сверстников, воспитателей в детском саду и др.	Сформированы представления о себе как о члене коллектива.	Сформированы представления о себе, семье, коллективе, детском саде и др. Умение соблюдать правила поведения.
Представления о Родине	Присутствуют первые представления о Родине, стране и др.	Расширение представлений о Родине и праздниках.	Расширение представлений о родном крае, праздниках, традициях и др.	
Представления о многонациональности страны. Разные страны	-	Сформированность представлений о многонациональной стране.	Сформированы представления о разных народах, а также о различных странах.	Сформированы представления о родном крае, различных народах, странах.

Опишем теперь аналогичный материал в виде таблицы, обобщающей содержание программы для детей с ЗПР.

Таблица 2

Программно-методическое содержание формирования целостной картины мира у дошкольников с ЗПР

Компоненты целостной картины мира	Возрастные группы			
	Младшая группа (от 3-х до 4 лет)	Средняя группа (от 4-х до 5 лет)	Старшая группа (от 5-ти до 6 лет)	Подготовительная группа (6-7 лет)
Явления неживой природы	Развиты представления об объектах и явлениях неживой природы (солнце, небо, дождь и др.).	Выделяют разнообразные явления природы, их свойства и признаки.	Сформированы представления о явлениях природы.	Сформированы представления о небесных телах и светилах. Различие сезонных явлений.

Животный мир	Развиты представления о диких и домашних животных.	Знают новых животных. Различают их по существенным признакам.	Знают о потребностях растений и животных, могут сравнить по разным признакам и отнести их к определенным группам. Накоплены знания о жизни растений и животных в разных средах.	Сформированы представления о жизни растений и животных в различных климатических условиях.
Растительный мир	Различают растения природного окружения по цвету, размеру.	Знают части растения и их свойства.	Дальнейшее расширение представлений о предметном мире.	Расширение представлений о предметном мире. Анализ и сравнение предметов. Группировка предметов по определенным признакам.
Предметный мир	Первичное знакомство с предметами ближайшего окружения.	Объединяют предметы в видовые категории с указанием определенных характерных признаков.	Овладевают.	Сформированы.
Сведения о себе и своем организме	Знают части тела и их функции.	Имеют представления о себе и семье.	Осваивают представления о себе (имя, фамилия, пол, возраст и др.).	Сформировано понимание правил поведения в обществе.
Семья и ДОУ	Узнают свой детский сад, группу, воспитателей.			
Представления о Родине	-	Первичные представления сформированы.	Сформированы представления: о малой Родине, стране, ее столице и др.	Имеют представления о родной стране.
Представления о многонациональности страны	-	-	Понимают многообразие народов и их традиций.	Сформированы элементарные представления.

Таким образом, специфика коррекционно-педагогического процесса у детей с ЗПР по формированию целостной картины мира заключается в следующем:

- в запаздывании формирования элементов целостной картины мира и более длительном их становлении в дошкольном детстве: например, у детей дольше формируются представления о сезонных изменениях

ях в природе;

- в некотором сокращении одних групп задач (например, о себе как организме, о многонациональности страны) при расширении других (например, о сенсорных признаках предметного мира, группировках предметов);

- в усилении акцента на формировании основ безопасности жизнедеятельности при интеграции понятий из природного, социального и предметного миров.

Содержательные аспекты педагогической и коррекционно-педагогической работы с дошкольниками в сфере формирования представлений об окружающем мире у дошкольников с ЗПР и нормальным развитием похожи одинаковым пониманием онтогенеза предметных, природных и социальных представлений, осознанием последовательности их формирования, а также принципом комплексно-тематического и спирального, усложняющегося и повторяющегося, планирования обобщающих тем для занятий с детьми.

В этом мы согласны с результатами исследований и программно-методических разработок Л.Б. Баряевой, Н.Ю. Боряковой, Г.И. Жаренковой, Н.А. Чуешевой и других авторов. Не согласны с нами авторы Федеральной ООП дошкольного образования, которые в разделе, описывающем комплексную коррекционно-развивающую работу, формулируют эти различия и не обобщают признаки сходства для детей с нормальным развитием и ЗПР.

Литература

1. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. [Текст] / Т.И. Бабаева [и др.]. - СПб.: Детство-пресс, 2011. - 528 с.
2. Козина, Е.Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в дошкольном возрасте. [Текст]: Учебное пос. для студ. высш. учебных завед. / Е.Ф. Козина. - М.: Прометей, 2011. - 488 с.

Авторы публикации

Пушкина Мария Владимировна, студентка, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: ya.maramo@yandex.ru

Лавская Наталия Сергеевна, канд. пед. наук, доцент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: natalavskaya@yandex.ru.

**FORMATION OF REPRESENTATIONS AMONG OTHERS
BY PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION
AND NORMAL POTENTIAL: A CONTENT ASPECT
OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK**

Pushkina M., undergraduate student, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: ya.maramo@yandex.ru.

Lavskaya N., PhD, Associate Professor, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: natalavskaya@yandex.ru

***Abstract.** The article considers the formation of ideas about the world around preschoolers with mental retardation and normal development, the content of correctional work.*

***Key words:** preschool age, the surrounding world, a holistic picture of the world, preschoolers, mental retardation.*

References

1. Childhood. Approximate basic general educational program of preschool education. [Text] / T. Babaeva [i dr.]. - St. Petersburg: Detstvo-press, 2011. - 528 p.
2. Kozina, E. Methods of familiarization with the outside world in preschool age. [Text]: Textbook allowance for students of higher education. / E. Kozina. - M.: Prometheus, 2011. - 488 p.

Дата поступления: 13.01.2023.

ИЗУЧЕНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

А.А. Шевцова

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр»;
Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются учебная деятельность и компоненты готовности к школе, разнообразие групп детей с детским церебральным параличом и их особенности развития, универсальные и базовые учебные действия; описаны методики диагностики регулятивных базовых учебных действий детей с детским церебральным параличом и умственной отсталостью, а также полученные по итогам изучения результаты.*

***Ключевые слова:** детский церебральный паралич, умственная отсталость, учебная деятельность, регулятивные базовые учебные действия.*

Учебная деятельность – это ответственная и серьезная деятельность, переход к которой изменяет повседневный уклад жизни ребенка. Для комфортного и успешного перехода к школьному обучению и эффективному овладению учебной деятельностью в старшем дошкольном возрасте должны быть сформированы соответствующие предпосылки: произвольность, ориентировка на систему правил, умение слушать и выполнять инструкции, работать по образцу, проявлять самостоятельность в сотрудничестве со взрослым [21].

Н.Г. Салминой, Л.П. Кузма, Л.А. Клещевой и Д.Б. Элькониным [19; 20; 21] были сформулированы компоненты готовности к обучению в школе. Обобщив, мы выделили пять компонентов: физическая, познавательная, социальная, или личностная, эмоционально-волевая и мотивационная готовность. Однако сложная структура дефекта при детском церебральном параличе и умственной отсталости значительно затрудняет формирование готовности к школе и учебной деятельности детей данной категории.

Цель нашей статьи – обобщить теоретические основы формирования учебной деятельности в целом и регулятивных базовых

учебных действий у первоклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП) и интеллекта.

Категория детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата включает в себя различные виды нарушений:

– заболевания центральной нервной системы (полиомиелит, детский церебральный паралич);

– врожденная патология опорно-двигательного аппарата (аномалии развития позвоночника, врожденный вывих бедра и т.д.);

– приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата (заболевания скелета, травматическое повреждение спинного мозга и др.) [2].

Среди детского населения самый преобладающий вид – детский церебральный паралич, о котором мы будем говорить далее.

Детский церебральный паралич – полиэтиологическое заболевание центральной нервной системы, которое возникает в результате повреждения головного мозга во внутриутробном, интранатальном, раннем постнатальном периодах или вследствие аномалии головного мозга. Двигательные расстройства (парезы, параличи, нарушения координации, гиперкинезы и синкинезии) при этом могут сочетаться с нарушениями сенсорных анализаторов и речи, расстройствами чувствительности и судорожными припадками, а также нарушениями когнитивных функций [1; 13].

Двигательные и сенсорные патологии у детей с ДЦП являются значимыми факторами, которые лежат в основе когнитивных нарушений. К этому также прилагаются такие социальные факторы, как ограничение общения, недостаточная осведомленность об окружающем мире вследствие социальной депривации из-за частой и длительной госпитализации [13].

При детском церебральном параличе встречаются такие виды нарушений интеллектуальной деятельности, как умственная в различной степени тяжести и пограничные, более легкие формы интеллектуальной недостаточности в виде задержки психического развития. По результатам исследований Э.С. Калижнюк [7], Е.М. Мастюковой [10] и И.И. Мамайчук [8] было выявлено, что сохранный интеллект у 1/3 детей с ДЦП, задержка психического развития - у 19-49%, а умственная отсталость - у 13-40%.

Сложная структура дефекта затрудняет развитие самостоятельной жизнедеятельности детей с ДЦП и УО в семье и обществе. У детей данной категории наблюдается крайне низкий уровень развития по

всем показателям, который характеризуется глубоким недоразвитием всех сфер. Это создает трудности в обучении, которые не соотносятся с условиями, рассчитанными на детей с одним нарушением. Ребенок требует гораздо больше помощи, со значительно увеличенным объемом, содержанием и качеством.

В одном из исследований Е.М. Мастюкова [9] выделила 3 группы школьников с ДЦП и УО:

1) с неравномерной структурой нарушения интеллекта с более выраженным недоразвитием высших корковых функций, которая осложняется выраженными церебрастеническими нарушениями с повышенной истощаемостью и крайне низкой работоспособностью;

2) с преимущественным нарушением целенаправленности деятельности, поведения, эмоционально-волевой сферы;

3) с неравномерностью структуры нарушения интеллекта за счет выраженности сенсомоторных нарушений и низкого уровня мотивации к любым видам деятельности.

М.В. Жигорева [5] собрала результаты исследований М.В. Ипполитовой, Е.М. Мастюковой [6] и Е.М. Мамайчук [9], в которых говорится об особенностях психического развития детей с ДЦП в связи с нарушением интеллектуальной деятельности. Рассмотрим подробнее группы детей с ДЦП и УО по Е.М. Мастюковой, представленные выше.

У детей 1-й группы проявляются выраженные недоразвития следующих высших корковых функций: оптико-пространственного гнозиса, конструктивного праксиса и счета. Нарушения первого проявляются в трудностях узнавания и воспроизведения геометрических фигур, в трудностях при рисовании, конструировании и др., так как дети не могут повторить данный образец на бумаге. Наблюдаются трудности в формировании понятий, которые отражают положения объектов в пространстве. Трудности в конструктивном праксисе вызывает процесс складывания целого из частей. Первичным нарушением у детей с ДЦП при УО является недоразвитие высших форм мыслительной деятельности, а именно абстрактного мышления, что проявляется при овладении счетными навыками. Данные проблемы оказываются весьма стойкими и в большей своей степени проявляются на поздних этапах обучения.

Отличительной особенностью детей 2-й группы является нарушение целенаправленности деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения. Как правило, дети непоследовательно излагают свои мысли, не могут выделить главное в содержании рассказа или в

сюжетной картинке. Они крайне неравномерно усваивают знания по отдельным предметам обучения.

3-й группе детей с ДЦП и умственной отсталостью свойственна неравномерность психического развития за счет выраженности сенсомоторных нарушений, а также низкого уровня мотивации к различным видам деятельности.

Специфические нарушения общения и деятельности у детей данной категории способствуют также своеобразному формированию личности. Часто наблюдается диспропорциональное развитие личности: дети не уверены в себе, не самостоятельны, очень внушаемы. Незрелость личности проявляется в наивности суждений, эгоцентризме, слабой осведомленности и ориентировке в бытовых и практических вопросах жизни. У детей формируются неспособность, а также нежелание к самостоятельной деятельности, иждивенческие установки. Встречаясь с трудностями, у них возникают аффективные и истерические реакции.

Трудности социальной адаптации способствуют появлению тормозных черт личности, робости, застенчивости, неумению отстаивать свою позицию и т.д. При этом дети крайне чувствительны, обидчивы и впечатлительны.

Вследствие умственной отсталости у детей с ДЦП низкий познавательный интерес, недостаточная критичность мышления, безразличие к деятельности, слабость мотивации и волевых усилий [11]. Низкий уровень развития произвольного внимания препятствует решению сложных познавательных задач и формированию учебных действий [4].

У младших школьников со сложным дефектом (ДЦП и УО) наблюдаются нарушения целенаправленности деятельности, трудности и частая неспособность в принятии решений. Произвольная активность детей данной категории отличается слабостью побуждений. У учащихся наблюдается недостаточное развитие инициативы и самостоятельности, а также слабость социальных и личностных мотивов [3; 12]. Все описанные особенности ограничивают возможности социальной адаптации детей с детским церебральным параличом и умственной отсталостью, а также затрудняют процесс обучения и способствуют снижению его качества.

Данные теоретические знания об особенностях психического развития детей с ДЦП и умственной отсталостью послужили основой для постановки целей и задач их обучения, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего

образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [14].

По ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ в зависимости от варианта АООП НОО предусмотрена программа формирования универсальных или базовых учебных действий. Универсальные учебные действия (далее – УУД) рассматриваются для детей, обучающихся по 1-му и 2-му вариантам Стандарта, а базовые учебные действия (далее – БУД) для детей, имеющих умственную отсталость и другие нарушения, обучающихся по вариантам 3-му и 4-му.

Универсальные учебные действия – это обобщенные действия, которые открывают возможность для учащегося ориентироваться в строении учебной деятельности (осознание целевой направленности учебной деятельности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик), а также в различных предметных областях. УУД – это способность обучающегося к саморазвитию и самосовершенствованию через сознательное и активное присвоение нового социального опыта, компетенций, знаний и умений, в том числе организацию этого процесса. Универсальные учебные действия позволяют учащимся овладевать метапредметными и предметными знаниями, а также межпредметными понятиями, которые составляют основу умения учиться [17].

Базовые учебные действия – это необходимые элементарные единицы учебной деятельности, которые обеспечивают овладение содержанием образования учащихся с умственной отсталостью [20].

В АООП НОО для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата [15] представлено 4 варианта обучения детей в зависимости от состояний их когнитивных функций (6.1, 6.2, 6.3, 6.4). Выбранная нами категория детей с ДЦП и УО относится к варианту обучения 6.3, согласно которому предусмотрено овладение базовыми учебными действиями.

Цель БУД – формирование основ учебной деятельности.

Функции БУД:

1. Обеспечение успешности и эффективности изучения содержания обучения в любой предметной области.

2. Реализация преемственности обучения на различных ступенях образования.

3. Формирование готовности учащегося с умственной отсталостью к трудовой деятельности.

4. Обеспечение целостности развития личности учащегося [20].

Базовые учебные действия, как и универсальные, состоят из

личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий.

Регулятивные базовые учебные действия занимают важное место в структуре учебной деятельности, так как это фундамент начальных учебных действий, которые обеспечивают успешную работу обучающегося на любом уроке и этапе обучения. К регулятивным базовым учебным действиям относятся целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция своих действий и оценка.

По ПрАООП для обучающихся с умственной отсталостью [18] регулятивные базовые учебные действия включают в себя следующие умения:

1. Адекватно соблюдать ритуалы школьного поведения (поднимать руку, сидеть за партой, не шуметь и др.).

2. Принимать цель и произвольно включаться в деятельность, следовать плану и работать в общем темпе.

3. Активно участвовать в деятельности, контролировать и оценивать свои действия и действия одноклассников.

4. Соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами, принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев, корректировать свою деятельность с учетом выявленных недочетов.

Д.Б. Эльконин (1988) [16] к регулятивным базовым учебным действиям относит формирование учебного поведения, умения выполнять задания и самостоятельно переходить от одного задания (действия или операции) к другому в соответствии с инструкцией.

Л.П. Кузма и Л.А. Клещева (2016) [20] выделяют следующие регулятивные базовые учебные действия:

- Умение входить и выходить из учебного помещения со звонком.
- Умение ориентироваться в пространстве учебного помещения.
- Умение пользоваться школьной мебелью.
- Умение адекватно использовать ритуалы школьного поведения.
- Умение работать с учебными принадлежностями и организовывать рабочее место.

- Умение принимать цели и произвольно включаться в деятельность, следовать предложенному плану и работать в общем темпе.

- Умение активно участвовать в деятельности, контролировать и оценивать свои действия и действия сверстников.

- Умение соотносить свои действия и их результаты с заданными

образцами, принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев, корректировать свою деятельность с учетом выявленных ошибок.

- Умение передвигаться по школе и находить необходимые помещения.

Для изучения регулятивных базовых учебных действий у младших школьников с ДЦП и умственной отсталостью нами было составлено экспериментальное исследование, которое проводилось в два этапа.

Исследование проводилось на базе ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр». В нем приняли участие 7 первоклассников в возрасте от 7 до 9 лет, обучающихся по варианту Программы 6.3.

Трое детей посещали дошкольное отделение ГБУ «КРОЦ» (подразделение «Раменки»); четверо детей ДОУ не посещали. У всех детей ДЦП и умственная отсталость осложнены сочетанными нарушениями (эпилепсия, гастростома, амблиопия, микроцефалия и др.). По состоянию двигательных функций 3 ребенка передвигаются в креслах-колясках и 4 ребенка ходят самостоятельно, из них один ребенок использует ТСР при передвижении.

Цель исследования: выявить особенности формирования регулятивных базовых учебных действий у младших школьников с ДЦП и умственной отсталостью.

Задачи исследования:

1. Выявление сформированности у детей с ДЦП и умственной отсталостью школьных ритуалов.

2. Выявление у младших школьников с ДЦП и умственной отсталостью целеполагания, планирования, прогнозирования, анализа собственной деятельности.

В методику эксперимента вошли протокол с перечнем и критериями выполнения школьных ритуалов поведения, а также игра «Доставка».

1-й этап. Наблюдения за детьми в режимные моменты во время урока.

Задача этапа: выявление у младших школьников с ДЦП и умственной отсталостью умений адекватно соблюдать школьные ритуалы поведения.

Материал: протокол с перечнем и критериями выполнения школьных ритуалов поведения.

Ход проведения: в соответствии с требованиями ФГОС НОО для обучающихся с умственной отсталостью [14] были взяты 17 школьных ритуалов, которые легли в основу протокола наблюдений. Протокол заполняется воспитателями, сопровождающими детей в режимные моменты и во время урока, и экспериментатором. Отмечается выполняет ли ученик действие или не выполняет, особенности поведения раскрываются в «Примечании».

Критерии оценки выполнения действий:

- 0 баллов – ребенок не выполняет действие даже после напоминания;
- 1 балл – ребенок выполняет действие с помощью;
- 1 балл – ребенок выполняет действие после напоминания;
- 2 балла – ребенок выполняет действие самостоятельно, но нуждается в физической помощи (вследствие двигательных нарушений);
- 2 балла – ребенок выполняет действие самостоятельно.

2-й этап. Игра «Доставка»

Задачи этапа: выявление следующих умений у младших школьников с ДЦП и умственной отсталостью:

- Принятие задания и его сохранение до конца деятельности.
- Следование предложенному плану.
- Анализ собственной деятельности.

Материал: большой игрушечный грузовик; муляжи продуктов (морковь, банан, виноград), посуда (чашка, ложка, блюдо), набор доктора (муляж таблеток, шприц, стетоскоп), тетрадь, ручка и линейка; карточки с изображением склада, продуктового магазина, кафе, больницы, школы и гаража; план.

Ход проведения: игра выполняется в свободном пространстве кабинета, где удобно передвигаться, везти за веревочку грузовик и раскладывать предметы. Ребенку предлагается поиграть в шофера и доставить необходимые предметы в нужные места. Игра разбирается вместе с ребенком, рассматриваются и определяются в пространстве кабинета картинки и предметы, задаются уточняющие вопросы. Детям с физическими ограничениями (на инвалидной коляске) оказывается физическая помощь в их перемещении (задаются вопросы: «Куда сейчас поедет? Где это находится?»).

Во время игры оценивается и отмечается, как действует ребенок: обращает ли внимание на составленный план, совершает ли ошибки и замечает, исправляет ли их. После того, как ребенок выполнил задание, его просят оценить свою деятельность.

Оценка:

- Принятие задания и его сохранение до конца деятельности:
 - 0 баллов – задание не принято;
 - 1 балл – задание принято, но не сохранено до конца;
 - 2 балла – задание принято, сохранено до конца.
 - Следование предложенному плану:
 - 0 баллов – не понимает, не принимает предложенный план;
 - 1 балл – план понимает, принимает, но не использует в процессе деятельности;
 - 2 балла – план понимает, принимает, адекватно использует.
 - Соотношение действий и составленного плана:
 - 0 баллов – действует хаотично, без учета плана;
 - 1 балл – использует план, но действует хаотично;
 - 2 балла – выполняет действия в соответствии с планом.
 - Анализ собственной деятельности:
 - 0 баллов – собственную деятельность не оценивает;
 - 1 балл – собственную деятельность оценивает неадекватно;
 - 2 балла – адекватно оценивает собственную деятельность.
- Общий уровень развития регулятивных БУД определяется общей суммой баллов по всем 4-м направлениям:
- менее 4-х баллов – низкий уровень развития;
 - 4-6 баллов – средний уровень развития;
 - 7-8 баллов – высокий уровень развития.

По результатам констатирующего эксперимента мы получили следующие результаты.

Анализ 7-ми заполненных протоколов детей на 1-м этапе позволил нам выделить более простые и трудные школьные ритуалы. Все дети, независимо от двигательных нарушений, овладели следующими школьными ритуалами: приветствовать учителей, отвечать на вопросы учителя, принимать помощь взрослого, садиться за свою парту. Троице из них необходима физическая помощь взрослого. Трудными для овладения стали ритуалы выполнения задания в период ограниченного периода времени и соблюдения тишины в классе во время урока. Это связано с трудностями саморегуляции и самоконтролем.

При непосредственном выполнении задания на 2-м этапе эксперимента 6 детей из 7-ми приняли задание и сохранили его до конца. Ученики везли грузовик и завозили необходимые предметы в разные места, не отвлекались. Один ребенок задание принял, но спустя некоторое время потерял к нему интерес, со стимулирующей помощью

возвращался к заданию, но опять на непродолжительное время; 4 ребенка поняли и приняли план, адекватно его использовали – опирались на наглядный план-маршрут, где была указана последовательность посещения мест, и следовали ему; 3 учащихся план поняли, приняли, но не использовали в процессе выполнения задания, т.е. не обращались к наглядному плану, а везли объекты в те места, которые хотели сами. При непосредственной доставке предметов в необходимое место четверо детей понимали и соотносили действия и составленный план, но иногда действовали хаотично; трое учащихся не соотносили. Из всех детей собственную деятельность не оценили двое детей. На вопросы: «Все ли ты правильно сделал? Все предметы доставил? Доставил правильно?» не отвечали, отворачивались и рассматривали кабинет или повторяли вопрос. Остальные дети оценили свою деятельность ошибочно; на вопросы, представленные выше, дети отвечали положительно, однако на самом деле это было не так. Мы выяснили, что самыми доступными для детей были принятие задания и его сохранение до конца деятельности, а также следование предложенному плану. Самыми трудными для выполнения оказались соотношение предмета и места, а также анализ и оценка своей деятельности.

При подсчете баллов 3 ребенка набрали 6 баллов из 8-ми, что оценивается как условно средний уровень развития регулятивных действий; 4 ребенка набрали 4 и 3 балла, что соответствует низкому уровню развития регулятивных действий.

Таким образом, к первому классу школьные ритуалы поведения у детей с ДЦП и умственной отсталостью полностью не сформированы. В этом мы согласны с результатами аналогичных исследований М.В. Жигоревой и И.И. Мамайчук. В свою очередь, Е.М. Мастюкова таких параллелей не проводит, что определяется спецификой ее клинических наблюдений за детьми.

Дети с ДЦП и умственной отсталостью испытывают трудности в выполнении ритуалов, для которых необходима произвольность поведения, с которыми они встречаются редко, которые многократно не повторяются на протяжении дня. В игре 85% участников эксперимента поняли, приняли данное им задание и сохранили интерес к нему до конца; 15% обучающихся потеряли интерес и мотивацию к заданию, отвлеклись и переключались на что-то другое; 56% обучающихся опирались на предложенный план и следовали ему; 44% детей испытывали значительные трудности в волевой регуляции собственного поведения, не могли сконцентрировать свое внимание на плане даже с наглядной

опорой; 42% детей не овладели умением соотносить свои действия с предложенным планом; 58% учащихся частично соотносили свои действия с предложенными условиями; 70% первоклассников могли оценить свою деятельность, однако эта оценка неадекватна, ошибочна.

В процессе констатирующего эксперимента не выявлена зависимость состояния двигательного нарушения, а также наличия/отсутствия дошкольного образования от уровня и качества овладения школьными ритуалами и регулятивными учебными действиями. Эти результаты являются новыми для исследований в области специального образования.

Литература

1. Бадалян, Л.О., Журба, Л.Т., Тимонина, О.В. Детские церебральные параличи. - Киев: Здоровье, 1988. - 328 с.
2. Болезни нервной системы (G00-G99) / МКБ-10 - Международная классификация болезней 10-го пересмотра. [Электронный ресурс]. - URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=5001> (дата обращения: 28.05.2022).
3. Винтаева, Т.Н. Проблемы формирования предпосылок базовых регулятивных учебных действий у дошкольников с умственной отсталостью / Т.Н. Винтаева, Т.Ю. Мишенькина // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 62-2. - С. 53-57.
4. Воспитание и обучение детей со сложной структурой дефекта // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии / Под ред. Н.А. Борисовой. - Череповец: Череповецкий гос. ун-т, 2017. - С. 169-184.
5. Жигорева, М.В., Левченко, И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 208 с. (Специальная психология.)
6. Ипполитова, М.В., Мастюкова, Е.М. Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников, страдающих церебральным параличом // Детский церебральный паралич: Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. - М.: Инст. общегуманит. исслед., 2003 (ГП «Техн. кн.»). - 519 с.: илл., табл.
7. Калижнюк, Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. - Киев: Вища шк., Головное изд., 1987. - 272 с.
8. Мамайчук, И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции / И.И. Мамайчук; С.-Петерб. гос. ун-т. - СПб.: Изд. С.-Петерб. ун-та, 2000. - 167 с.: илл., табл.
9. Мастюкова, Е.М. Клиническая характеристика олигофрении у учащихся с церебральным параличом // Дефектология. - 1980. - № 3. - С. 4-9.
10. Мастюкова, Е.М. Дети с церебральным параличом. Специальная психология: Учебное пос. для студ. высш. пед. учебн. завед. / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др. / Под ред. В.И. Лубовского. - 2-е изд., испр. - М.: ИЦ «Академия», 2005. - С. 367-389.
11. Мастюкова, Е.М., Ипполитова, М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. - М.: Просвещение, 1985. - 192 с.
12. Муртазаева, Э.З. Особенности учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью / Э.З. Муртазаева // Современное образование: актуальные во-

просы, достижения и инновации: Сб. ст. X Междунар. науч.-практ. конф. - Пенза, 25 окт. 2017 г. / Под общей ред. Г.Ю. Гуляева. - Пенза: Изд. «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2017. - С. 92-94.

13. Немкова, С.А. Когнитивные нарушения у детей с церебральным параличом (структура, диагностика, лечение) / С.А. Немкова, О.И. Маслова, Г.А. Каркашадзе, Н.Н. Заваденко, Ю.Н. Курбатов // ПФ. - 2012. - № 3. - С. 77-84. [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-narusheniya-u-detey-s-tserebralnym-paralichom-struktura-diagnostika-lechenie> (дата обращения: 29.05.2022).

14. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ от 19 дек. 2014 г. № 1598 // Мин-во образования и науки РФ. - 2014. - № 35847.

15. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приложение № 6. Требования к АООПНОО для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Мин-во образования и науки РФ. - 2014. - № 35847.

16. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / [Е.З. Басина, Л.В. Берцфаи, Е.А. Бугрименко и др.] / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. - М.: Педагогика, 1988. - 135 с.

17. Попова, А.А. Универсальные учебные действия в начальном образовании: Монография / А.А. Попова, Н.Н. Титаренко, Л.Г. Махмутова. - Челябинск: ООО «Фотохудожник», 2011. - 147 с.

18. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Мин-во образования и науки РФ. - М.: Просвещение, 2017. - 365 с.

19. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении. - М.: Изд. Моск. ун-та, 1988. - 288 с.

20. Формирование базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в учебной и внеурочной деятельности: Метод. реком. / Л.П. Кузма, Л.А. Клещева. - Краснодар, 2016. - 45 с.

21. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1989. - С. 122-280.

Автор публикации

Шевцова Анастасия Алексеевна, учитель-дефектолог, ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» (ГБУ «КРОЦ»); магистрант, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: shetsova.99@bk.ru.

THE STUDY OF REGULATORY BASIC EDUCATIONAL ACTIVITIES IN FIRST-GRADERS WITH CEREBRAL PALSY AND MENTAL RETARDATION

Shevtsova A., teacher-defectologist, the State Budgetary Institution «Complex Rehabilitation and Educational Center»; MA student, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: shetsova.99@bk.ru.

Abstract. *The article examines educational activities and components of school readiness, the diversity of groups of children with cerebral palsy and their development features, universal and basic educational activities; describes methods for diagnosing regulatory basic educational activities of children with cerebral palsy and mental retardation, as well as the results obtained from the study.*

Key words: *cerebral palsy, mental retardation, educational activity, regulatory basic educational actions.*

References

1. Badalyan, L., Zhurba, L., Timonina, O. Infantile cerebral palsy. - Kiev: Health. 1988. - 328 p.
2. Diseases of the nervous system (G00-G99) / ICD-10 - International Classification of Diseases of the 10th revision. [Electronic resource]. - URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=5001> (accessed: 05/28/2022).
3. Vintaeva T. Problems of formation of prerequisites for basic regulatory educational actions in preschoolers with mental retardation / T. Vintaeva, T. Mishenkina // Problems of modern pedagogical education. - 2019. - № 62-2. - P. 53-57.
4. Upbringing and education of children with a complex defect structure // Upbringing and education of children with developmental disabilities / Ed. by N. Borisova. - Cherepovets: Cherepovets State University, 2017. - P. 169-184.
5. Zhigoreva, M., Levchenko, I. Children with complex developmental disorders: Diagnostics and maintenance. - M.: National Book Center, 2016. - 208 p. (Special psychology).
6. Ippolitova, M., Mastjukova, E. Formation of prerequisites for educational activity in preschoolers suffering from cerebral palsy // Cerebral palsy: A textbook / Comp. L. Shipitsyna, I. Mamaichuk. - M.: In-t obshchegumanit. research, 2003 (GP «Tech. kn.»). - 519 p.: ill., tabl.
7. Kalizhnyuk, E. Mental disorders in children with cerebral palsy. - Kiev: Vishcha shk. Head publishing house. 1987. - 272 p.
8. Mamaichuk, I. Psychology of dysontogenesis and the basics of psychocorrection / I. Mamaichuk; St. Petersburg State University. - St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2000. - 167 p.: ill., tabl.
9. Mastjukova? E. Clinical characteristics of oligophrenia in students with cerebral palsy // Defectology. - 1980. - № 3. - P. 4-9.
10. Mastjukova, E. Children with cerebral palsy. Special psychology: Textbook for students. higher. ped. studies. institutions / V. Lubovsky, T. Rozanova, L. Solntseva, etc.; Edited by V. Lubovsky. - 2nd ed., ispr. - M.: Publishing Center «Academy», 2005. - P. 367-389.
11. Mastjukova, E., Ippolitova, M. Speech disorder in children with cerebral palsy: A book for a speech therapist. - M.: Enlightenment, 1985. - 192 p.
12. Murtazayeva, E. Features of educational activity of younger schoolchildren with mental retardation / E. Murtazayeva // Modern education: current issues, achievements and innovations: Collection of articles of the X International Scientific and Practical Conference, Penza, October 25, 2017 / Under the general editorship of G. Gulyaev. - Penza: Science and Education (IP Gulyaev G.Y.), 2017. - P. 92-94.
13. Nemkova, S. Cognitive disorders in children with cerebral palsy (structure, diagnosis, treatment) / S. Nemkova, O. Maslova, G. Karkashadze, N. Zavadenko, Y. Kurbatov // PF. - 2012. - № 3. - P. 77-84. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-narusheniya-u-detey-s-tserebralnym-paralichom-struktura-diagnostika-lechenie> (ac-

cessed: 05/29/2022).

14. On the approval of the Federal State educational standard of primary general education for students with disabilities: Order № 1598, dated December 19, 2014 // Ministry of Education and Science of the Russian Federation. - 2014. - № 35847.

15. On the approval of the Federal State educational standard for primary general education of students with disabilities: Appendix № 6. Requirements for for students with disorders of the musculoskeletal system // Ministry of Education and Science of the Russian Federation. - 2014. - № 35847.

16. Features of mental development of children of 6-7 years of age / [E. Basina, L. Bertsfai, E. Bugrimenko, etc.] / Edited by D. Elkonin, A. Wenger. - M.: Pedagogy, 1988. - 135 p.

17. Popova, A. Universal educational actions in primary education: Monograph / A. Popova, N. Titarenko, L. Makhmutova. - Chelyabinsk: LLC «Fotohudozhnik», 2011. - 147 p.

18. Approximate adapted basic general education program for students with mental retardation (intellectual disabilities) // Ministry of Education and Science of the Russian Federation. - M.: Enlightenment, 2017. - 365 p.

19. Salmina, N. Sign and symbol in teaching. - M.: Publishing House of Moscow University, 1988. - 288 p.

20. Formation of basic educational actions for students with mental retardation (intellectual disabilities) in educational and extracurricular activities: methodological recommendations / L. Kuzma, L. Kleshcheva. - Krasnodar, 2016. - 45 p.

21. Elkonin, D. Mental development in childhood. Selected psychological works / Ed. V. Davydov, V. Zinchenko. - M.: Pedagogika, 1989. - P. 122-280.

Дата поступления: 13.01.2023.