



УВО «УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ISSN 2499-9830

И НКЛЮЗИЯ в образовании

Научно-методический журнал

Основан в 2016 году

- Инклюзивное образование
- Открытое пространство инклюзии
- Теория и практика инклюзии
- Клиническая и специальная психология
- Коррекционная педагогика



Том 9 № 2 2024

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 9, № 2 (34), 2024 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); Грязнов А.Н., д-р психол. наук, проф. (г. Казань), 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); Микляева Н.В., канд. 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. Свободная цена. Дата выхода в свет: 03.07.2024 г. Усл. печ. л. 12,98. Заказ № 56. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, Республика Татарстан, 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», 2024 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	4
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Антипова Д.А., Хайруллова Д.Р. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ПРОМОЗГ»	9
Чжу Ч., Кохан С.Т. РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	20
Шайдуллина Е.В., Хамидуллина А.З. «МИР ПРОФЕССИЙ НЕ ОГРАНИЧЕН!» (ПРОЕКТ ПО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА)	32
ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ	
Багдасарова Д.Э., Репникова А.Ю., Сидоренко О.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	46
Низовцева Е.Е., Ромусик М.Н. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИНИЦИАТИВЫ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ	65
Ульянова И.А. ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В РАМКАХ РАЙОННОГО ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ	76
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ	
Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ И ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ	91

Федорова Т.Т., Сафина Д.К. ИННОВАЦИОННЫЕ 102
ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ КОЛЛЕДЖА «ТИСБИ»)

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Зайцева М.Ю., Микляева Н.В. ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ 111
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-
ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Арчукова А.В., Маркин Н.Н., Лавская Н.С. РАЗВИТИЕ 125
КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ПРОБЛЕМЫ ОНЛАЙН-
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ

Гончарова Ю.М., Лавская Н.С. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ 131
НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ

Добридень А.В., Лавская Н.С. РАЗВИТИЕ 138
ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Коваджи О.А., Микляева Н.В. СТРОИТЕЛЬНОЕ 149
КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ
ПЯТИ-ШЕСТИ ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ

Тужилова М.Н. СОДЕРЖАНИЕ И НАПРАВЛЕНИЕ 159
КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Уважаемые читатели и коллеги! Дорогие друзья!

Мы рады представить вашему вниманию второй выпуск журнала «Инклюзия в образовании» (№ 2, 34-й выпуск 2024 г.). Этот номер включил в себя 14 статей от 25 авторов. География публикаций представлена такими городами, как Москва, Казань, Санкт-Петербург, Республика Беларусь (Минск) и Чита.

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

В рубрике «Инклюзивное образование» представлены три статьи коллег из Казани и Читы. Педагоги общеобразовательной школы из Казани представили статью на тему: «Развитие речевых навыков посредством применения элементов методики мозжечковой стимуляции. Образовательная программа «ПРОМОЗГ». В статье представлен опыт применения элементов методики мозжечковой стимуляции для развития речевых навыков в инклюзивной школе у детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно исследованиям, дети с ограниченными возможностями здоровья имеют специфические особенности развития речевых навыков, что препятствует полноценному включению в среду сверстников и социализации. Разработанная программа, основанная на применении элементов методики мозжечковой стимуляции, способствует развитию речевых навыков у данной категории детей. Также казанскими коллегами из дошкольного образования представлена статья «Мир профессий не ограничен!» (Проект по ранней профориентации детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата). Статья иллюстрирует опыт работы над проектом по ранней профессиональной ориентации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (нарушения опорно-двигательного аппарата). В ней изложены факторы, которые способствуют формированию профессиональной мотивации через эффективную систему предпрофессионального ориентирования в дошкольном

детстве. Выделены ожидаемые результаты и перспективы работы в этом направлении. Проект предназначен для реализации педагогами дошкольных образовательных учреждений, а также может быть полезен родителям и детям с ОВЗ и инвалидностью. Преподаватели Забайкальского госуниверситета рассмотрели тему «Развитие инклюзивного образования в Китае: проблемы и пути решения». В статье рассмотрены взгляды китайских исследователей на состояние и развитие инклюзивного образования в школах КНР. Показаны образовательные проблемы, медленно решаемые как на государственном уровне, так и в педагогической практике школ через проблемы внедрения образовательных концепций, ориентированных на инклюзию, тем самым замедляя возможность получения образования школьникам с нарушением здоровья.

Рубрику «Открытое пространство инклюзии» представляют 3 статьи авторов из Москвы, Республики Беларусь (Минск) и Санкт-Петербурга. Тему «Теоретические и практические аспекты формирования инклюзивной культуры в современном образовании» раскрыли коллеги из Белоруссии. «Рассмотрение основных теоретических и практических аспектов формирования инклюзивной культуры в современном образовании, с учетом опыта предыдущих поколений, позволяет организовывать деятельность образовательных учреждений более качественно. Накопленные знания и разнообразный практический опыт дают возможность подбирать формы взаимодействия с лицами, имеющими отличительные особенности с учетом их особых образовательных потребностей, а также индивидуальных психофизических возможностей. При организации образовательного взаимодействия в учреждениях общего среднего образования и включении учащихся с особенностями психофизического развития любые формы взаимодействия должны носить адаптивный характер и базироваться на реализации основных идей и принципов инклюзии в современном образовании. Развитие инклюзивной культуры в учреждениях образования требует комплексной организации деятельности субъектов образовательного процесса, прежде всего представителей детско-родительского и профессионального

педагогического сообществ, в рамках совместных учебных и воспитательных мероприятий и практик», - говорится в статье. Тему «Условия развития речевой самостоятельности и инициативы в раннем возрасте» в своей статье рассмотрели магистрант и ее научный руководитель Института детства Московского педагогического государственного университета. В статье рассматриваются теоретические исследования онтогенеза самостоятельности и инициативности детей раннего возраста в аспекте речевого развития детей данной возрастной группы. Руководитель Центра психолого-педагогической медицинской и социальной помощи из г. Санкт-Петербург представила тему: «Особенности модели управления инновационной деятельностью в рамках районного центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». В статье рассматривается проблема проектирования системы управления инновационной деятельностью в рамках районного Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Особое внимание уделено выявлению особенностей модели управления, которое выступает в основном, в двух аспектах: как один из этапов проектирования данного направления работы в профессиональной деятельности руководителя учреждения и метод исследования, который позволяет описать объект. В статье представлен практический опыт реализации модели управления инновационной деятельностью в рамках районного Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Рубрика «Теория и практика инклюзии» представлена двумя статьями авторов из Казани и Москвы. Статья «Условия формирования самооценки у подростков с ментальными особенностями в условиях специальной и инклюзивной школы» раскрывает внешние и внутренние условия формирования самооценки у подростков с ментальными особенностями (МО) в условиях коррекционной школы и инклюзивного класса общеобразовательной школы. Проведено исследование уровня сформированности социальной рефлексии и умения оценивать и регулировать собственное поведение у подростков с ментальными особенностями в разной социальной среде. Установлено, что

условия обучения влияют на развитие идентичности у обучающихся с МО. Опыт инклюзивной деятельности с инновационным подходом представляют коллеги из Казани. В статье на тему: «Инновационные формы обучения людей с ограниченными возможностями здоровья в условиях среднего профессионального образования (на примере Колледжа «ТИСБИ») рассмотрены инновационные формы обучения студентов с ОВЗ, применяемые на практике преподавателями Колледжа «ТИСБИ». Инновационные технологии вызывают интерес у молодых людей с ОВЗ в период образовательного процесса.

Рубрика «Клиническая и специальная психология» рассматривает одну статью коллег из Москвы. Тема статьи: «Театрализованная деятельность как средство развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития» описывает средства развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста: от обобщенной схемы анализа и дидактических игр до совместной театрализованной деятельности, на которую сделан основной акцент. Характеристика дается с учетом особенностей детей с задержкой психического развития.

Рубрика «Коррекционная педагогика» содержит 5 статей авторов из Москвы. Статья на тему: «Развитие культурно-гигиенических навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра и проблемы онлайн-консультирования современных родителей» представляет теоретический обзор проблемы формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра и обоснование методов подражания и социальных историй как средства коррекционно-развивающей работы с детьми, поиск современных форм консультирования родителей по данному вопросу. Во второй статье «Особенности развития навыков осознанного чтения у младших школьников с задержкой психического развития» рассматриваются их специфика и раскрываются этапы коррекционно-педагогической работы по развитию навыков осознанного чтения. Следующая статья «Развитие пространственной ориентировки у дошкольников с расстройством аутистического спектра» раскрывает ее особенности, рассматривает

процесс вхождения ребенка с РАС в новое пространство и процесс ориентировки в нем. В статье «Строительное конструирование как средство развития познавательного взаимодействия у детей пяти-шести лет с задержкой психического развития» проводится анализ теоретической литературы и обобщаются результаты экспериментального исследования, выявившего особенности познавательного взаимодействия у старших дошкольников с задержкой психического развития как основы для организации их обучения и развития посредством строительного конструирования. Особенное внимание уделяется методическим рекомендациям для учителей-дефектологов, созданным на основе обобщения результатов исследования. Завершает рубрику статья «Содержание и направление коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста», которая рассматривает подходы к исследованию и коррекции связной речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста, выделяются основные направления коррекционной работы и ее содержание, описывается направление инновационной деятельности.

Мы благодарим всех наших авторов, читателей за поддержку и интерес к журналу. Пусть каждый день приносит удовлетворение от достигнутых целей и радость от встреч с близкими. До встречи в третьем номере журнала «Инклюзия в образовании» 2024 г.

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

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ПРОМОЗГ»

Д.А. Антипова, Д.Р. Хайруллова

МБОУ «СОШ № 1» Вахитовского района,
г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье представлен опыт применения элементов методики мозжечковой стимуляции для развития речевых навыков в инклюзивной школе у детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно исследованиям, дети с ограниченными возможностями здоровья имеют специфические особенности развития речевых навыков, что препятствует полноценному включению в среду сверстников и социализации. Разработанная программа, основанная на применении элементов методики мозжечковой стимуляции, способствует развитию речевых навыков у данной категории детей.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, мозжечковая стимуляция, социализация, обучающиеся с ОВЗ.*

В текущий момент времени образование детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из центральных тем, находящихся в фокусе пристального внимания отечественного научного сообщества.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками - это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе. Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех детей в школьную систему и обеспечить их равноправие. Полноценное включение детей с особенностями развития в среду нормотипичных сверстников возможно только при условии нормального речевого развития [3; 6].

Среди особенностей речи детей с особенностями развития принято выделять эхолалии, вербальные ритуалы, неправильное использование личных местоимений и глагольных окончаний, трудности согласования слов в предложении. Речь людей с ограниченными возможностями здоровья может быть необычной и по

своим паралингвистическим компонентам: интонации, темпу, ритму и громкости. Качественные нарушения коммуникации проявляются и в трудностях коммуникативного использования речи детьми с ОВЗ [2; 4].

Одним из методов речевого развития детей с ОВЗ является метод мозжечковой стимуляции.

Мозжечковая стимуляция - это комплекс физических упражнений, направленных на развитие участков мозга, отвечающих за формирование речи, поведения ребенка [5].

Согласно данным, представленных в работах Э.В. Балашовой, Г.А. Барановой, Т.В. Горбачевой, Н.А. Помазковой, О.В. Усмановой, Т.А. Матросовой, В.К. Бекельман, применение методики мозжечковой стимуляции позволяет достичь положительных результатов в логопедической практике. Авторы отмечают улучшение концентрации и внимания, развитие интеллектуальных способностей, развитие восприятия устной речи, что, свою очередь, является основой для формирования и развития собственной речи и навыков письма, эмоционально-волевой сферы, повышения выносливости, работоспособности на занятиях [2; 4; 6].

В связи с этим, нами разработан комплекс упражнений с применением элементов методики мозжечковой стимуляции, направленный на развитие речи детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель – развитие речи детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи работы:

- выявление группы учащихся, нуждающихся в использовании указанной программы;
- сбор анамнестических данных, наличие медицинских противопоказаний для применения методики;
- проведение первичной диагностики сформированности речевых навыков, на которые нацелено применение программы;
- реализация комплекса занятий, направленных на развитие речевых навыков посредством применения элементов методики мозжечковой стимуляции;
- проведение итоговой диагностики сформированности речевых навыков, на которые нацелено применение программы.

Целевая группа: учащиеся 1-4-х регулярных и ресурсных классов инклюзивной школы, имеющие трудности формирования речевых навыков.

Количество участников: 8 человек (4 обучающихся – 2022-2023 уч.г.; 4 обучающихся – 2023-2024 уч.г.).

Форма занятий: индивидуальная.

Период реализации: сентябрь 2022 г. - май 2023 г.; сентябрь 2023 г. - май 2024 г.

Образовательная программа «ПРОМозг», целью которой является развитие речевых навыков посредством применения элементов методики мозжечковой стимуляции, осуществляется в 3 этапа:

- 1-й этап – организационный, заключается в проведении родительского собрания с целью информирования родителей о методике и ее ожидаемых результатах. Также на данном этапе проводится сбор анамнестических и медицинских данных респондентов.

- 2-й этап – основной, включает в себя первичную, промежуточную и итоговую диагностику [1] сформированности речевых навыков, а также 3 блока занятий по развитию указанных навыков.

Продолжительность каждого блока составляет 6 недель (5 занятий в неделю) в соответствии с дневником посещаемости. Между блоками занятий – перерыв 3 недели.

Продолжительность одного занятия – 30 мин. Форма занятий – индивидуальная. После каждого блока осуществляется диагностика с целью выявления динамики развития речевых навыков респондентов.

Первый блок занятий начинается для всех респондентов с одинакового комплекса упражнений – тренировки базовых навыков работы на балансировочной доске и использования дополнительных материалов. Данному этапу отводится 2 недели.

Программа развития составляется индивидуально для каждого обучаемого в соответствии с результатами первичной диагностики и динамики развития речевых навыков.

Для категорий детей, которые имеют трудности понимания вербальных инструкций, подготовлен комплекс видеоматериалов демонстрации каждого упражнения, которые можно использовать как в форме подсказок – видеомоделинг, так и в качестве домашних заданий для всех обучающихся.

- 3-й этап – заключительный, включает в себя организацию итогового родительского собрания, информирование о результатах осуществления программы для каждого респондента.

Далее в таблице представлен план-график мероприятий на 2023-2024 учебный год, которые осуществляются в процессе реализации программы.

Таблица 1

План-график мероприятий на 2023-2024 уч. год

Этап	Дата	Название мероприятия	Участники	Планируемые результаты
1. Организационный этап	Сентябрь 2023 г.	Родительское собрание.	Родители, учитель-логопед, учитель-дефектолог.	Информирование родителей о методике, способствующей развитию школьных навыков.
		Сбор анамнестических и медицинских данных респондентов.	Родители, учитель-логопед, учитель-дефектолог.	Анамнестические и медицинские данные респондентов, подтверждающие отсутствие противопоказаний для применения методики.
2. Основной этап	Октябрь 2023 г.	Формирование группы респондентов.	Учащиеся, учитель-логопед, учитель-дефектолог.	Сформированная группа респондентов.
	Октябрь 2023 г.	Первичная диагностика сформированности школьных навыков.	Учащиеся, учитель-логопед, учитель-дефектолог.	Результаты первичной диагностики сформированности школьных навыков.
	Октябрь-ноябрь 2023 г.	1-й блок занятий по развитию навыков работы на балансировочной доске.	Учащиеся, учитель-логопед, учитель-дефектолог.	Реализованный 1-й блок занятий с респондентами.
	Декабрь 2023 г.	Промежуточная диагностика сформированности школьных навыков.	Учащиеся, учитель-логопед, учитель-дефектолог.	Результаты промежуточной диагностики сформированности школьных навыков.
	Январь-февраль 2024 г.	2-й блок занятий по развитию школьных навыков.	Учащиеся, учитель-логопед, учитель-дефектолог.	Реализованный 2-й блок занятий с респондентами.
	Март 2024 г.	Промежуточная диагностика сформированности школьных навыков.	Учащиеся, учитель-логопед, учитель-дефектолог.	Результаты промежуточной диагностики сформированности школьных навыков.
	Апрель-май 2024 г.	3-й блок занятий по развитию школьных навыков.	Учащиеся, учитель-логопед, учитель-дефектолог.	Реализованный 3-й блок занятий с респондентами.
	Май 2024 г.	Итоговая диагностика сформированности школьных навыков.	Учащиеся, учитель-логопед, учитель-дефектолог.	Результаты итоговой диагностики сформированности школьных навыков.
3. Заключительный этап	Май 2024 г.	Родительское собрание по итогам реализации программы.	Родители, учитель-логопед, учитель-дефектолог.	Информирование родителей о полученных результатах применения методики.

Программа развития речевых навыков посредством применения мозжечковой стимуляции составляется индивидуально для каждого респондента в соответствии с первичной диагностикой и динамикой развития речевых навыков.

Программы развития речевых навыков составляются по шести направлениям: импрессивная речь, экспрессивная речь (слоговая структура слова, активный словарь, грамматический строй речи), чтение и письмо. По каждому из направлений на три блока занятий подбирается комплекс упражнений с применением элементов мозжечковой стимуляции, способствующих развитию речи респондентов.

В таблице 2 представлен фрагмент индивидуальной программы развития речи для респондента № 3.

Таблица 2

Программа развития речевых навыков респондента № 3

№ блока	Устная речь				Письменная речь	
	Импрессивная речь	Экспрессивная речь				
		Слоговая структура слова	Активный словарь	Грамматический строй речи	Чтение	Письмо
1-й блок	Упражнение «Сравни картинки»	Упражнение «Повтори слово»	Упражнение «Часть – целое»	Упражнение «Скажи ласково»	Игра «Прыжок – остановка»	Упражнение «Пишем вслух»
	Упражнение «Подбери картинку»	Упражнение «Скажи слово из слогов»	Упражнение «Какой?»	Игра «Есть – нет»	Упражнение «Параллельное чтение»	Упражнение «Восьмерка»
	Упражнение «Расставь по порядку»	Упражнение «Какое слово я задумала»	Упражнение «Снежный ком»	Упражнение «Который по счету»	Игра «Вверх ногами»	Упражнение «Поймай!»
2-й блок	Упражнение «Подбери предлог»	Упражнение «Телеграф»	Упражнение «Конец слова за тобой»	Упражнение «Измени по образцу»	Упражнение «Лабиринт»	Упражнение «Впиши слова в пирамидку»
	Упражнение «Антоним – синоним»		Игра «Что изменилось»	Упражнение «Два и пять»	Упражнение «Елочка»	Упражнение «Поймай!»
			Упражнение «Подбери слово»	Игра «Про что можно сказать»	Упражнение «Смотри внимательно»	

3-й блок	Упражнение «Расставь по порядку»	Упражнение «Телеграф»	Упражнение «Подбери наречие»	Игра «Есть – нет»	Упражнение «Лабиринт»	Упражнение «Поймай!»
	Упражнение «Подбери предлог»		Упражнение «Найди местоимение»	Упражнение «Составь предложение»	Упражнение «Смотри внимательно»	Упражнение «Восьмерка»
			Игра «Подбери синоним к словосочетанию»	Игра «Скажи, где находится»		«Упражнение «Выполни двумя руками»
				Игра «Подбери слово»		Упражнение «Пишем вслух»

Количественные и качественные результаты реализации разработки для целевой группы. В таблицах 3-5 представлены результаты диагностики развития речевых навыков респондентов 1-4, участвовавших в реализации программы в 2022-2023 учебном году.

Таблица 3

Результаты первичной диагностики исследования речевых навыков обучающихся в 2022-2023 уч.г.

№ респондента	Устная речь				Письменная речь	
	Обследование импрессивной речи	Обследование экспрессивной речи			Чтение	Письмо
		Слоговая структура слова	Активный словарь	Грамматический строй речи		
1	Низкий	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Средний
2	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
3	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний	Низкий
4	Низкий	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Средний

Таблица 4

Результаты промежуточной диагностики исследования речевых навыков в 2022-2023 уч.г.

№ респондента	Устная речь				Письменная речь	
	Обследование импрессивной речи	Обследование экспрессивной речи			Чтение	Письмо
		Слоговая структура слова	Активный словарь	Грамматический строй речи		
1	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Средний
2	Низкий	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Средний

3	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний	Низкий
4	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Средний

Таблица 5
Результаты итоговой диагностики исследования речевых навыков в 2022-2023 уч.г.

№ респондента	Устная речь				Письменная речь	
	Обследование импрессивной речи	Обследование экспрессивной речи			Чтение	Письмо
		Слоговая структура слова	Активный словарь	Грамматический строй речи		
1	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний
2	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Средний
3	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний
4	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний

Далее для большей наглядности представлена диаграмма (рис. 1), в которой отражена динамика развития речевых навыков одного из респондентов, принимавших участие в реализации программы.

Низкий уровень соответствует 1-му баллу; средний – 2-м баллам; высокий – 3-м баллам.

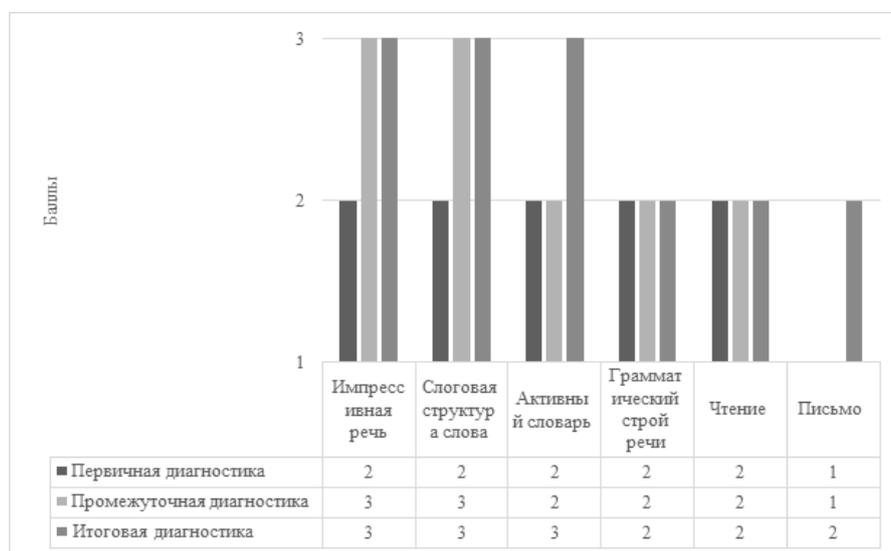


Рисунок 1 - Динамика развития речевых навыков респондента № 3 (2022-2023 уч.г.)

Представленные в таблицах 3-5 и на диаграмме (рис. 1) данные демонстрируют значительную положительную динамику в развитии речевых навыков у данного респондента.

У обучающегося значительно улучшились показатели сформированности импрессивной речи: ребенок научился понимать временные отношения, последовательности и интервалы времени, а также выражения, имеющие логические инверсии, при которых у него имелись трудности во время первичной диагностики.

Улучшились показатели слоговой структуры слова: ребенок без затруднений осуществляет воспроизведение звуко-слоговой структуры слова.

Активный словарь обучающегося соответствует на момент итоговой диагностики высокому уровню: ребенок научился подбирать местоимения к данному предмету, употреблять в речи наречия, подбирать антонимы и синонимы к словам и объяснять значение некоторых устойчивых словосочетаний. С данными заданиями на момент первичной диагностики обучающийся справлялся на среднем уровне.

Письмо респондента к моменту итоговой диагностики соответствовало среднему уровню: ребенок допускал меньше грамматических ошибок при письме, значительно улучшился подчerk.

Далее в таблице 6-7 представлены данные первичной и промежуточной диагностики респондентов № 5-8, принимающих участие в реализации программы в 2023-2024 учебном году.

Таблица 6

Результаты первичной диагностики исследования речевых навыков обучающихся в 2023-2024 уч.г.

№ респондента	Устная речь				Письменная речь	
	Обследование импрессивной речи	Обследование экспрессивной речи			Чтение	Письмо
		Слоговая структура слова	Активный словарь	Грамматический строй речи		
5	Средний	Высокий	Средний	Средний	Высокий	Средний
6	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Высокий	Средний
7	Высокий	Средний	Средний	Низкий	Высокий	Средний
8	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Средний

Таблица 7

Результаты промежуточной диагностики исследования речевых навыков в 2023-2024 уч.г.

№ респондента	Устная речь				Письменная речь	
	Обследование импрессивной речи	Обследование экспрессивной речи			Чтение	Письмо
		Слоговая структура слова	Активный словарь	Грамматический строй речи		
5	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Высокий	Средний
6	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Высокий	Средний
7	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий	Средний
8	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний

Итоговые результаты за 2023-2024 уч.г. на данном момент не получены, так как программа находится в процессе реализации, однако результаты промежуточной диагностики также демонстрируют положительную динамику развития речевых навыков у обучающихся.

Полученные промежуточные и итоговые результаты демонстрируют положительную динамику развития речевых навыков, что соотносится с результатами других исследователей, отмечающих данные результаты: развитие интеллектуальных способностей, развитие восприятия устной речи, что, свою очередь, является основой для формирования и развития собственной речи и навыков письма, обогащение активного и пассивного словаря учащихся и др. [2; 5].

Таким образом, применение разработанного комплекса упражнений демонстрирует положительную динамику речевого развития детей с ОВЗ, что, в свою очередь, будет способствовать максимально возможному включению и социализации детей с ограниченными возможностями в среду нормотипичных сверстников.

Литература

1. Азова, О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников. - М.: ТЦ «Сфера», 2011. - 64 с.
2. Балашова, Э.В., Баранова, Г.А., Горбачева, Т.В. Технология мозжечковой стимуляции в работе дефектолога и логопеда с применением тренажеров баланса // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». - 2020. - № 3. - С. 38-41.
3. Джин Айрес, Джефф Роббинс. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. - 3-е изд. - М.: Теревинф, 2015. - 21 с.
4. Матросова, Т.А., Бекельман, В.К. Роль мозжечковой стимуляции в развитии функционального базиса речи у детей с РАС // Медработник дошкольного образовательного учреждения. - 2020. - № 5. - С. 46-50.
5. Овсянникова, Т.Ю., Шорина, А.В., Мусайтова, С.Р. Опыт использования аппаратной

мозжечковой стимуляции в психологической коррекции эмоционального состояния у детей с РАС // Сб. материалов III Всеросс. науч.-практ. конф. / Ред. А.В. Хаустова. - М., 2018. - С. 172-174.

6. Помазкова, Н.А., Усманова, О.В. Мозжечковая стимуляция как эффективный метод речевого развития (авторская разработка) // Вопросы дошкольной педагогики. - 2020. № 8 (35). С. 54-61. - URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/177/5465/>.

Авторы публикации

Антипова Дарья Александровна, учитель-дефектолог высшей квалификационной категории, МБОУ «СОШ № 1» Вахитовского района, г. Казань, Россия.
E-mail: dashulya_antipova@mail.ru.

Хайруллова Диляра Рауфовна, тьютор, МБОУ «СОШ № 1» Вахитовского района, г. Казань, Россия. E-mail: Hairullova2000@gmail.com.

THE DEVELOPMENT OF SPEECH SKILLS THROUGH THE APPLICATION OF ELEMENTS OF THE CEREBELLAR STIMULATION TECHNIQUE. «PROMOZG» EDUCATIONAL PROGRAM

Antipova D., teacher-defectologist of the highest qualification category, MBOU «Secondary school № 1» Vakhitovsky district of Kazan, Russia. E-mail: dashulya_antipova@mail.ru.

Hairullova D., tutor, MBOU «Secondary school № 1» Vakhitovsky district of Kazan, Russia. E-mail: Hairullova2000@gmail.com.

***Abstract.** The article presents the experience of using elements of the cerebellar stimulation technique for the development of speech skills in an inclusive school for children with disabilities. According to research, children with disabilities have specific features of the development of speech skills, which prevents full inclusion in the environment of peers and socialization. The developed program, based on the application of elements of the cerebellar stimulation technique, promotes the development of speech skills in this category of children.*

***Key words:** Inclusive education, limited health opportunities, cerebellar stimulation, socialization, students with disabilities.*

References

1. Azova O. Diagnostics of writing in primary school children. - M.: Shopping center Sphere, 2011. - 64 p.
2. Balashova E., Baranova G., Gorbacheva T. Technology of cerebellar stimulation in the work of a speech pathologist and speech therapist using balance simulators // Bulletin of the GO DPO TO «IPK And PPRO TO». - 2020. - № 3. - P. 38-41.
3. Gene Ayres, Jeff Robbins. Child and sensory integration. Understanding hidden development issues. - 3rd ed. - Moscow: Terevinf, 2015. - 21 p.
4. Matrosova T., Bekelman V. The role of cerebellar stimulation in the development of the functional basis of speech in children with ASD // Med worker of a preschool educational institution. - 2020. - № 5. - P. 46-50.
5. Ovsyannikova T., Shorina A., Musaitova S. The experience of using hardware cerebellar stimulation in the psychological correction of emotional state in children with ASD // Collec-

tion of materials of the III All-Russian scientific and practical conference / Ed. A. Khaustov. - Moscow, 2018. - P. 172-174.

6. Pomaskova N., Usmanova O. Cerebellar simulation as an effective method of speech development (author's research) // Questions of preschool pedagogical science. - 2020. - № 8 (35). - P. 54-61. - URL:<http://moluch.ru/th/1/archive/177/5465>.

Дата поступления: 10.06.2024.

УДК 371(510)

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Ч. Чжу, С.Т. Кохан

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

***Аннотация.** В статье рассмотрены взгляды китайских исследователей на состояние и развитие инклюзивного образования в школах КНР. Показаны образовательные проблемы, медленно решаемые как на государственном уровне, так и в педагогической практике школ через проблемы внедрения образовательных концепций, ориентированных на инклюзию, тем самым замедляя возможность получения образования школьникам с нарушением здоровья.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, школьники, ограниченные возможности, концепция, качество.*

Образование в Китае обусловлено концепциями инклюзивности и справедливости с упором на обездоленные группы населения. Внимание к возможности инклюзивного образования получило широкую оценку педагогов из разных стран и действительно стало настоящим международным принципом [1]. С вступлением в новую эпоху КНР обращает внимание на развитие школьного инклюзивного образования через популяризацию ряда образовательных политик и правил [2].

Администрации образовательных учреждений стали принимать в ближайшие школы детей с ограниченными возможностями (ОВ) для обучения в смешанных классах с детьми без нарушений, продвигая принцип «акцента на различиях и соответствующей инклюзии», что предусмотрено «Положением об образовании лиц с ограниченными возможностями» в редакции 2017 г. [3].

Анонсированный в 2023 г. Закон о дошкольном образовании (проект) явно требует дополнения по продвижению инклюзивного образования и обеспечения правовой основы. В КНР активно создается относительно «целостная и стабильная» система школьного инклюзивного образования, культивирующая систему правил и институциональных механизмов, стремящихся сделать эффективными их ценности, концепции и операционные модели.

По нашему мнению, качественное развитие интегрированного

образования в Китае должно отражать не только основные ценности инклюзии, но и практические результаты организации образовательного процесса. На основе анализа содержания и качества инклюзивного образования можно предположить, что данное образование может включать в себя два аспекта:

– справедливость в образовании, основанная на принципах равенства и различия;

– эффективность образования, основная цель которого – содействие развитию учащихся с ОВ.

Цель исследования - анализ национального развития инклюзивного образования и потенциал совершенствования форм и методов образовательного процесса в школах Китая.

Исследователи Б. Чжао, Ш. Фэн и Х. Чжан Х. (2022) полагают, что «образование», «справедливость», «дифференцированное обучение» и «симбиотическая культура» являются коннотациями локального развития интегрированного образования в КНР [4]. В школьном образовании из-за существующих различий в подходах и методах внедрения инклюзивного образования, в зависимости от нахождения провинций, существуют проблемы организации учебного процесса, уважения индивидуальных особенностей школьников с ОВ для удовлетворения их потребностей. Таким образом, для достижения высококачественного развития инклюзивного образования равенство в образовании является фундаментальной целью и отправной точкой. Суть в том, что уважение различий является неотъемлемым требованием и ключевым критерием, а эффективность – практическим результатом и важным критерием оценки. Справедливость, различие и эффективность являются залогом качественного развития инклюзивного образования, что представляет собой ключевой индикатор для измерения уровня развития и процесса модернизации интегрированного образования.

Справедливость в образовании – состояние, в котором граждане могут свободно, на равной основе пользоваться местными общественными образовательными ресурсами [5], что расширяет ценности социальной справедливости в сфере образования, являясь основным смыслом и сутью инклюзивного образования в КНР [6]. Справедливость в образовании должна, в первую очередь, отражаться в обеспечении каждому ребенку равных прав и возможностей. Инклюзивное образование в Китае возникло в процессе общей социальной реальности, заключающейся в том, что особые дети были исключены из системы общего образования [7]. В настоящее

время обучение в школе является наиболее эффективным способом борьбы с дискриминационным отношением через создание доступных инклюзивных сообществ, ориентированных на всеобщее образование. Детям предоставляется соответствующее образование, отвечающее их индивидуальным потребностям с учетом конкретных обстоятельств, основанных на уважении, индивидуальности, разнообразии различий и справедливости. Удовлетворяя разнообразные и индивидуальные потребности детей, мы можем отразить истинную справедливость в образовании и обеспечить качество образования. Каждый ребенок имеет уникальные личностные характеристики, интересы, способности и потребности в обучении, поэтому разработка системы образования и реализация образовательных программ должна полностью отвечать их потребностям. Это означает, что школьное образование в КНР может быть основано только на полном признании индивидуальных различий и потребностей детей [8]. Только посредством соответствующей учебной программы, стратегий обучения, ресурсов и другой поддержки и услуг можно обеспечить качественное образование для всех детей. Инклюзивное образование в КНР требует от администрации школ обучать учащихся в соответствии с их способностями и возможностями, тем самым обеспечивая качественное содержание и методы обучения, соответствующие их физическим и умственным характеристикам, а также создавая образовательную среду, которая может полностью раскрыть потенциал ребенка, обеспечить адаптацию и интеграцию к внутришкольной жизнедеятельности [9]. Поэтому инклюзивное образование неизбежно требует реформы преподавания, изменения «единого» метода обучения, дифференциации для достижения максимального соответствия преподавания каждому ученику с ОВ.

Таким образом, инклюзивное образование выступает за то, чтобы обычные школы полностью учитывали индивидуальные различия и обстоятельства каждого учащегося, предоставляли подходящие и достаточные образовательные ресурсы, а также поддерживали и удовлетворяли потребности детей. Обучение должно обеспечивать реальное образовательное равенство и высококачественное развитие образования.

Основным методом теоретического исследования выступили сравнительный анализ и метод обобщения литературы с учетом принципов объективности, системности, всесторонности научных исследований в области инклюзивного образования в КНР.

Справедливое и эффективное образование, основанное

на различиях детей, является важным смыслом и ценностями высококачественного инклюзивного образования. Однако между идеалом и реальностью по-прежнему существует огромный разрыв. В силу исторических, культурных, социальных и других причин развитие инклюзивного образования в Китае до сих пор сталкивается со многими проблемами:

- Отсутствие рекомендаций по концепциям развития инклюзивного образования.

Концепция инклюзивного образования основана на таких западных ценностях, как «демократия, равенство, свобода, индивидуальность и разнообразие». Это естественный результат, полученный на основе реализации обязательного образования для особенных детей [10]. Равное право на образование для детей с особыми потребностями является проявлением основных прав человека. В Китае данная концепция пока реально не работает в полном объеме, ее сложнее реализовать на практическом уровне. Для учителей концепция инклюзивного образования еще далеко не стала общепризнанным фактом. Учителя рассматривают формальные корректировки как величайшее изменение в учебном процессе, формирующее своеобразную практику в образовательной деятельности.

Особые дети, особенно с низкими когнитивными способностями, часто не могут добиться успехов в академическом развитии из-за своих ограниченных возможностей. Поэтому они считаются не пригодными для получения общего образования вместе с обычными детьми, а больше подходят для помещения в специальные школы, где смогут получить специализированное образование и поддержку. Родители обычных детей обладают сильной эмпатией, однако им не хватает правильного понимания инклюзивного образования. Они обеспокоены тем, что школьники с ОВ негативно повлияют на их детей в академических и жизненных аспектах, поэтому их принятие инклюзивного образования является до сих пор очень низким [11]. Родители детей с особыми образовательными потребностями, как непосредственные бенефициары, наиболее позитивно относятся к инклюзивному образованию, однако и они не удовлетворены возможностями учителей по реализации педагогического процесса и возможностям учительской поддержки, оказываемой школами [12].

Образовательная философия отличается от взглядов на инвалидность в традиционной китайской культуре. Традиционное конфуцианство КНР пропагандирует большее моральное и

эмоциональное сострадание к людям с ОВ. Однако концепция иерархии, подчеркиваемая в конфуцианской культуре, удерживает людей с ОВ в изоляции. Кроме того, концепция влияет на взгляды общества, которое считает людей с ОВ «такими же, как все», проявляя «любовь и сострадание», однако существуют также явления дискриминации и исключения, а ценности «равенства и разделения» еще не глубоко укоренились в сердцах людей [13].

Характеристики социализма ограничивают развитие концепции инклюзивного образования, а также понимание и принятие ее обществом. Реализуемая в КНР форма «классного обучения» представляет собой концептуальную модель, ориентированную на использование совместного обучения, чтобы предоставить возможность наибольшему количеству особых детей, не получивших никакого образования, пойти в школу. Таким образом, практика «классного обучения» в Китае предшествует концепции инклюзивного образования, хотя и не в полном объеме решает данную проблему [14].

- *Недостаточное руководство правительства: «Справедливость» трудно гарантировать.*

Неадекватная политика в отношении инклюзивного образования «справедливости» является основной концепцией, реализация которой требует лидерства на правительственном уровне, особенно политики и гарантии ее реализации. Политика и правила являются залогом реализации равного права на образование для особых детей. Хотя Китай добился значительного прогресса в разработке политики и правил, касающихся инклюзивного образования, однако все еще остаются нерешенные проблемы:

- Во-первых, уровень полномочий и государственного законодательства невысок. В государственных законах инклюзивное образование редко упоминается. В качестве административного регламента «Положение об образовании инвалидов» в настоящее время является основным документом, а большинство других регламентирующих правил и положений, касающихся инклюзивного образования, представляют собой ведомственные постановления, планы планирования и т.д. с более низким уровнем эффективности и ответственности.

- Во-вторых, отмечаются недостаточная самостоятельность и целостность образовательной структуры. Большинство политик и правил инклюзивного образования ограничиваются областью специального образования, а независимой политики и правил инклюзивного

образования недостаточно. Пока есть только «Пробные мероприятия по осуществлению регулярного набора детей и подростков с ограниченными возможностями» и «Об усилении регулярного набора детей и подростков с ограниченными возможностями в систему обязательного образования». «Руководство по чтению» – это независимая политика, связанная с инклюзивным образованием, по содержанию неполное и включающее небольшое количество рассматриваемых вопросов. Кроме того, эффективность и направленность политики прямого участия невысоки, а степень реализации низкая [15]. В соответствии с образовательной практикой также существуют ограничения в позиционировании, нечеткие разъяснения соответствующих задач и необходимость улучшения работоспособности, что, в целом, влияет на эффективность реализации данной политики [16]. Разработанные рекомендации Министерства образования по укреплению стадии обязательного образования детей с ограниченными возможностями (2020 г.) представляют собой алгоритм по образовательной деятельности школьных заведений [17].

КНР десятилетиями продвигает качественное образование, однако страна не полностью отошла от системы экзаменационных испытаний, которая глубоко укоренена в традиционном элитном образовании. Влияние модели, чрезмерный упор на конкуренцию, экзамены, высшее образование и т.д. являются самым большим препятствием, мешающим детям с особыми потребностями поступить в обычные школы для получения образования и достижения равенства в образовании. С точки зрения распределения образовательных ресурсов в рамках элитной системы образования школьное образование, в первую очередь, придерживается принципа эффективности, а равенство в образовании отодвигается на второй план. Образовательные ресурсы ориентированы на благополучные школы и учащихся, чтобы обеспечить интересы «хороших учащихся», в то время как так называемые «бедные учащиеся» или «проблемные учащиеся» часто исключены из сферы ключевого обучения [18]. Это неизбежно приводит к тому, что даже если дети с особыми потребностями «ходят в один класс», они не могут получать доступного для них учебного материала, демонстрировать свои знания на экзаменах, поскольку не являются так называемыми «хорошими учениками». Даже сегодня, когда активно продвигается политика инклюзивного образования, многие обычные школы не могут избежать учебного процесса, ориентированного только на экзамены, пренебрегая другими формами проверки остаточных знаний у школьников с ОВ. Таким образом, надо признать, что в повседневной

образовательной деятельности зачастую проводится только формальная работа «учеба с классом» в стиле преодоления трудностей, что далеко от справедливого и высококачественного инклюзивного образования. Поэтому в традиционной системе образования детям с ОВ трудно быть по-настоящему понятыми и принятыми. Вместо этого их могут считать «чужими» или «посторонними», становясь, таким образом, объектом изоляции и дискриминации. Если традиционная система образования не будет реформирована, детям с особыми потребностями станет трудно пользоваться преимуществами образования в обычной учебной среде.

Обобщая вышеперечисленные проблемы, необходимо сбалансировать государственную политику и правила в области образовательной реформы:

- Нужна разработка инклюзивного образования для формулирования политики и правил интеграции под руководством правительства, тем самым углубив реформу системы образования, продвигая ее сверху вниз. Таким образом, на национальном уровне улучшится вертикаль интеграции образования с предоставлением институциональных гарантий справедливого и доступного образования.

- Необходима интеграция специальных норм образования для повышения актуальности и значимости инклюзивной политики в области образования. Соответствующие гражданские и образовательные департаменты должны активно включаться в проведение законодательных дискуссий, ссылаясь на опыт и обширные исследования в других странах, что также будет способствовать интеграции законодательной работы в области образования.

- На государственном уровне необходимо рассмотреть соответствующие законы и положения по основным концепциям и ценности инклюзивного образования:

- В связи с отсутствием в КНР сертификационных курсов по переподготовке учителей в области интеграции необходимо разработать механизм гарантии качества профессионального обучения учителей образования. Система обучения должна быть введена в соответствующую систему сертификации.

- Чтобы обеспечить инклюзию для формирования системы образования в условиях домашней школы и социального образования, необходимо активное включение школы, семьи, общины и других социальных учреждений, прежде всего, укрепив домашнее сотрудничество и поощрение родителей в интеграции образования «Семья Китайской Народной Республики», указанной в Законе «О

продвижении образования», реализуемом с 1 января 2022 г., что указывает на важность позиции образования и семьи, рост донационального правового уровня и поддержки комплексной реализации образовательной практики, способствующей повышению эффективности обучения детей с ОВ.

Вывод. Высококачественное развитие интегрированного образования является важной мерой для защиты прав и интересов лиц с ограниченными возможностями, а также является незаменимым и важным для строительства высококачественной системы образования Китайской Народной Республике (КНР). Связь, справедливость, различия и эффективность являются основным значением высококачественного развития китайского образования. В настоящее время продуктивное развитие интеграционного образования в КНР испытывает определенные трудности, во многом зависящие от малоэффективной поддержки государства на законодательном и экономическом уровнях, недостаточной проработки образовательных концепций, повсеместного их включения в учебные программы страны, социально-педагогическую поддержку как учителей, так и учащихся с ОВ.

Такие же проблемы существуют и в граничащих с КНР странах - Казахстан и Кыргызстан, где также не определен вектор развития инклюзивного образования, нет концепции и модели реализации данного направления образовательного процесса [19], не решен вопрос с архитектурной доступностью школ, обеспечением ассистивными технологиями и средствами образования, укомплектованием квалифицированными педагогическими кадрами, готовыми работать в формате инклюзии с различными группами школьников, имеющих ОВ [20].

Инклюзивное образование как образовательная парадигма направлено на воплощение образовательного равенства, уважение разнообразия, оптимизацию распределения ресурсов и содействие всестороннему развитию всех учащихся, включая и с ОВ. Народ и национальное правительство должны решать любые возникающие трудности и, в конечном итоге, достичь цели равного образования для каждого ребенка.

Литература

1. Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M.-A., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., Corby, D. Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and Students With Intellectual Disability in European Countries //

Special Issue: Inclusive Education. - 2020. - Vol. 18, I. 1. - P. 7-22. -<https://doi.org/10.1111/jppi.12368>.

2. Xie, Z., Deng, M., Zhu, Z. From regular education teachers to special educators: the role transformation of resource room teachers in Chinese inclusive education schools // International Journal of Inclusive Education. - 2021. - № 28(6). - P. 857-874. - <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968516>

3. Regulations on the education of disabled people. - URL: http://www.gov.cn/gongbao/content/2017/content_5178184.htm (дата обращения: 25.05.2024).

4. Чжао, Б., Фэн, Ш., Чжан, Х. Смысл, теоретическая основа и практическое исследование развития локализации интегрированного образования // Китайское специальное образование. - 2022. - № 12. - С. 9-10.

5. Цянь, Ч. Проблемы равенства в образовании в период социальных преобразований - обзор X Ежегодного собрания профессионального комитета теоретиков образования молодого и среднего возраста Китайского общества образования // Исследования в области высшего образования. - 2021. - № 1. - С. 104.

6. Чжу, Н., Ван, Я. Справедливость в образовании для особых детей с точки зрения инклюзивного образования // Китайское специальное образование. - 2021. - № 5. - С. 24.

7. Фэн, Ч., Фу, В., Чэнь, Х. Путь эволюции, характеристики и просвещение международной политики инклюзивного образования - текстовый анализ политики инклюзивного образования на основе организаций системы Организации Объединенных Наций // Специальное образование в Китае. - 2020. - № 11. - С. 16.

8. Shi, L., Granlund, M., Wang, L., Huus, K. Barriers and facilitators to participation in everyday activities for children with intellectual disabilities in China // Child Care Health Dev. - 2023. - Vol. 49. - P. 346-356. - <https://doi.org/10.1111/cch.13052>.

9. Ян, Т., Гуань, В., Дэн, М. Теоретическое обсуждение и построение структуры оценки качества инклюзивного образования // Китайское специальное образование. - 2016. - № 9. - С. 4.

10. Пан, В. Эволюция, отражение опыта и будущие перспективы инклюзивного образования в моей стране после реформ и открытости // Исследование проблем инвалидности. - 2020. - № 4. - С. 58-59.

11. Шен, М. Текущее состояние и анализ родительской психологической поддержки детей-инвалидов в районах проживания этнических меньшинств Синьцзяна, обучающихся в обычных классах // Этническая серия Хэйлунцзян. - 2021. - № 4. - С. 185.

12. Сунь, Ч. Интегрированное образование в детских садах: требования заинтересованных сторон: Магист. дисс. Чунцинского пед. ун-та. - 2019. - С. 29-32.

13. Дэн, М., Су, Х. Прививание и возрождение инклюзивного образования в Китае: анализ с социальной и культурной точки зрения // Ж-л образования. - 2018. - № 1. - С. 85.

14. Пэн, С., Лэй, Ц. О дилемме интегрированного образования - анализ, основанный на четырехмерной перспективе // Ж-л образования. - 2019. - № 6. - С. 62-63.

15. Чэнь, И., Цзэн, М. Количественный анализ текстов политики, касающихся регулярного набора в классы в моей стране, с точки зрения инструментов политики // Специальное образование в Китае. - 2021. - № 9. - С. 16.

16. Ли, Л. 30 лет эволюции политики набора в частные классы в моей стране: история,

дилеммы и меры противодействия // Специальное образование Китая. - 2018. - № 10. - С. 17-18.

17. Рекомендации Министерства образования по укреплению стадии обязательного образования детей с ограниченными возможностями. - [Сайт] Министерство образования, 27 авг. 2021 г. - URL: www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/28/content_5522396.htm.

18. Ян, Р., Чжао, Б., Ван, Я. Понимание и практика инклюзивного образования учителями: анализ, основанный на социологическом новом институционализме // Исследование пед. образования. - 2020. - № 4. - С. 101.

19. Бугубаева, Р.О., Турлубекова, М.Б. Сравнительный анализ процесса организации инклюзивного образования в зарубежных странах и его применение в условиях Казахстана // Междунар. ж-л гуманитар. и естеств. наук. - 2021. - № 1-1(52). - С. 109-115. - <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2021-10051>.

20. Сучков, М.А. Этнокультурный фактор развития инклюзивного образования (на примере Российской Федерации и Республики Кыргызстан) // Высшее образ. в России. - 2020. - № 5. - С. 127-135. - <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-127-135>.

Авторы публикации

Чжу Чэньян, аспирант, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита, Россия. E-mail: 1119191930@QQ.COM.

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

THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN CHINA: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Zhu Ch., PhD student, Transbaikal State University, Chita, Russia.

E-mail: 1119191930@QQ.COM.

Kokhan S., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Director of the Regional Center for Inclusive Education, Transbaikal State University, Chita, Russia.

E-mail: ispsmed@mail.ru.

Abstract. *The article examines the views of Chinese researchers on the state and development of inclusive education in schools in China. The article shows educational problems that are slowly being solved both at the state level and in the pedagogical practice of schools through the problems of introducing educational concepts focused on inclusion, thereby slowing down the opportunity for students with disabilities to receive education.*

Key words: *inclusive education, schoolchildren, limited opportunities, concept, quality.*

References

1. Buchner T., Shevlin M., Donovan M.-A., Gercke M., Goll H., Šiška J., Janyšková K., Smogorzewska J., Szumski G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., Corby D. Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons

- With Disabilities and Students With Intellectual Disability in European Countries // Special Issue: Inclusive Education. - 2020. - Vol. 18, I. 1. - P. 7-22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
2. Xie Z., Deng M., Zhu Z. From regular education teachers to special educators: the role transformation of resource room teachers in Chinese inclusive education schools // International Journal of Inclusive Education. – 2021. - № 28(6). – P. 857–874. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968516>.
 3. Regulations on the education of disabled people. - URL: http://www.gov.cn/gongbao/content/2017/content_5178184.htm (дата обращения: 25.05.2024).
 4. Zhao B., Feng S., Zhang H. The connotation, theoretical basis and practical exploration of the localized development of inclusive education // China Special Education. - 2022. - №.12. - P. 9-10.
 5. Qian Z. Educational Equity in the Social Transformation Period: A Summary of the Tenth Annual Meeting of the Professional Committee of Young and Middle-aged Education Theorists of the Chinese Society of Education // Higher Education Research. – 2001. - № 1. - P. 104.
 6. Zhu N., Wang Y. Educational Equity for Special Children from the Perspective of Inclusive Education // China Special Education. – 2011. - №. 5. - P. 24.
 7. Feng C., Fu W., Chen H. The Evolution Path, Characteristics and Enlightenment of International Inclusive Education Policy: An Analysis of Inclusive Education Policy Texts of the United Nations Organization // China Special Education. – 2020. - № 11. - P. 16.
 8. Shi L., Granlund M., Wang L., Huus K. Barriers and facilitators to participation in everyday activities for children with intellectual disabilities in China // Child Care Health Dev. - 2023. - Vol. 49. - P. 346-356. - <https://doi.org/10.1111/cch.13052>.
 9. Yan T., Guan W., Deng M. Theoretical Discussion and Framework Construction of Quality Assessment of Inclusive Education // Chinese Journal of Special Education. – 2016. - № 9. - P. 4.
 10. Pang W. The Evolution of Inclusive Education in my country since Reform and Opening Up, Reflection on Experience and Future Prospects // Disability Studies. – 2020. – I. 4. - P. 58-59.
 11. Shen M. Current Situation and Analysis of Psychological Support for Children with Disabilities in Regular Classes in Ethnic Minority Areas of Xinjiang // Heilongjiang Nationalities Journal. - 2011. - №. 4. - P. 185.
 12. Sun Z. Inclusive Education in Kindergartens: Demands of Stakeholders, Master's thesis of Chongqing Normal University in 2015. - P. 29-32.
 13. Deng M., Su H. The grafting and regeneration of inclusive education in China: an analysis from a social and cultural perspective // Journal of Education. – 2012. - № 1. - P. 85.
 14. Peng X., Lei J. On the Dilemma of Inclusive Education: An Analysis Based on a Four-Dimensional Perspective // Journal of Education. – 2013. - № 6. - P. 62-63
 15. Chen Y., Zeng M. Quantitative Analysis of Policy Texts Related to Inclusive Education in my country from the Perspective of Policy Tools // China Special Education. – 2021. – I. 9. – P. 16
 16. Li L. The Evolution of my country's Inclusive Education Policy over the Past 30 Years: Process, Dilemma and Countermeasures // China Special Education. – 2015. - № 10. - P. 17-18.
 17. We are working together to develop a new way of life, today 27 august 2021. - URL:

www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/28/content_5522396.htm

18. Yang, R., Zhao, B., Wang, Y. Teachers' Understanding and Practice of Inclusive Education: An Analysis Based on New Sociological Institutionalism // *Teacher Education Research*. – 2020. – I. 4. – P. 101.

19. Bugubaeva R., Turlubekova M. Comparative analysis of the process of organizing inclusive education in foreign countries and its application in Kazakhstan // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. – 2021. - Vol. 1-1 (52). – P. 109-115. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2021-10051>

20. Suchkov M. Ethnocultural Factor of Inclusive Education Development (by the Examples of the Russian Federation and Kyrgyz Republic) // *Higher Education in Russia*. – 2020. - Vol. 29. I. 5. - P. 127-135. - <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-127-135>.

Дата поступления: 17.06.2024.

УДК 376.23

**«МИР ПРОФЕССИЙ НЕ ОГРАНИЧЕН!»
(ПРОЕКТ ПО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ
ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА)**

Е.В. Шайдуллина, А.З. Хамидуллина

МАДОУ «Центр развития ребенка - детский сад № 16»
Ново-Савиновского района, г. Казань, Россия

***Аннотация.** Статья иллюстрирует опыт работы над проектом по ранней профессиональной ориентации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (нарушения опорно-двигательного аппарата). В ней представлены факторы, которые способствуют формированию профессиональной мотивации через эффективную систему предпрофессионального ориентирования в дошкольном детстве. Выделены ожидаемые результаты и перспективы работы в этом направлении. Проект предназначен для реализации педагогами дошкольных образовательных учреждений, а также может быть полезен родителям и детям с ОВЗ и инвалидностью.*

***Ключевые слова:** ранняя профориентация, дошкольное образование, проект, обучающиеся с ОВЗ.*

Вопросы профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья в России остаются важными на протяжении многих лет. По данным Федерального реестра инвалидов на 1 марта 2020 г. в стране зарегистрировано 3 442 605 инвалидов, из которых 693 011 составляют дети-инвалиды. Только 26,48% инвалидов трудоспособного возраста (911 657 человек) имеют постоянную работу (не менее 4-х месяцев в году). Быстрые изменения в списке профессий и требованиях рынка труда, обусловленные технологическими и социальными преобразованиями, приводят к тому, что ранее востребованные профессии теряют свою актуальность. В таких условиях профессиональная ориентация как помощь в ознакомлении с доступным спектром профессий и выбором профессионального пути часто оказывается недостаточной. Необходимость формирования способности самостоятельно выбирать профессиональный путь в условиях резких изменений социально-экономических условий делает актуальным внимание к психологическим, эмоциональным и мотивационным

аспектам профессиональной ориентации. Начинать формирование этих компонентов следует как можно раньше, что подчеркивает важность ранних форм профессиональной ориентации в дошкольном возрасте.

Государственная политика в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью регулируется положениями Конвенции ООН о правах инвалидов. Права и гарантии граждан, включая инвалидов, в сфере труда и занятости закреплены Конституцией Российской Федерации и отражены в базовых законах, таких как Федеральный закон «О социальной защите инвалидов» и Трудовой кодекс Российской Федерации. Запрещение дискриминации в сфере труда, предусмотренное ст. 3 Трудового кодекса РФ, распространяется на лиц с ОВЗ и инвалидностью. В законодательстве приняты различные государственные и региональные программы содействия занятости, благодаря которым трудоустраивается все больше людей с инвалидностью. Тем не менее, остается актуальным создание доступной среды, где лица с ОВЗ и инвалидностью смогут чувствовать себя равноправными участниками общественной жизни, что требует психологических, мотивационных и социальных основ для формирования активной жизненной позиции детей с целью их включения в рынок труда [4].

В соответствии с современными нормативными документами каждый человек с инвалидностью имеет право на труд, его трудовая занятость гарантируется Федеральным законом от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

Целевые ориентиры ФГОС ДО и задачи ФАОП делают важный акцент на раннюю профориентацию.

Развитие ранней профориентации в Российской Федерации позволяет реализовать одну из основных особых потребностей детей с ограниченными потребностями здоровья – раннее начало коррекционной работы, в том числе раннее начало профориентационной работы [4].

Цель проекта: создание условий в различных сферах жизни – бытовой, учебной и социальной, способствующих самореализации через раннюю профориентацию обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

По мнению А.Н. Леонтьева, дети старшего дошкольного возраста способны оценивать деятельность других и сравнивать себя с ними. В этом возрасте проявляется непосредственный интерес к миру взрослых и различным видам их деятельности.

Исследование наиболее эффективных условий для ознакомления дошкольников и младших школьников с профессиональной

деятельностью взрослых и разработка концепции формирования представлений о мире профессий среди дошкольников с разными стартовыми возможностями, включая детей с ОВЗ, представляются чрезвычайно важной задачей. Еще 70 лет назад Л.С. Выготский в статье «О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка» писал: «центральной методологической проблемой является подход к труду с точки зрения развития трудовой деятельности по возрастам».

Т.В. Кошечкина в своей статье «Цели и алгоритмы ранней профориентации как компонент воспитания и развития дошкольного возраста с ОВЗ» выделила коррекционные задачи по работе с детьми с ОВЗ и детьми с инвалидностью в данном направлении. А уже в своем пособии «Ранняя профориентация детей с ОВЗ» описала основные понятия ранней профориентации и направления работы, на которых основан данный проект [4].

В 2022 г. доктор психологических наук И.Ю. Левченко, посвятившая многие годы исследованию проблем реабилитации детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, в своей статье «Некоторые вопросы профессиональной ориентации обучающихся с НОДА» подчеркнула важность этой темы. Выбор профессии подростками и молодыми людьми с двигательными нарушениями является ключевым этапом их социализации, поскольку от правильности этого выбора зависят успехи в послешкольном образовании, возможности трудоустройства и дальнейшая социально-трудовая адаптация. Проблемы, связанные с адекватным профессиональным выбором и трудоустройством данной группы лиц, обусловлены как объективными причинами, связанными с ограничением жизнедеятельности людей с двигательными патологиями, так и субъективными, связанными с психологическими особенностями детей.

В учебно-методическом пособии «Введение дошкольников в мир профессий» автор В.П. Кондрашов определяет содержание понятия «ранняя профориентация дошкольников» как специально организованное ознакомление дошкольников с миром профессий через игровые деятельности, что создает у детей определенный опыт профессиональных действий и поведения.

В соответствии с объектом (предметом) труда Е.А. Климов выделил 5 типов профессий:

1. «Человек - природа». Ведущий предмет труда - сельское хозяйство, пищевая промышленность, медицина и научные исследования

(биология, география).

2. «Человек - техника». Ведущий предмет труда - технические объекты (машины, механизмы) и их свойства, материалы, виды энергии.

3. «Человек - человек». Ведущий предмет труда - социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста.

4. «Человек - знаковые системы». Ведущий предмет труда - условные знаки, цифры, коды, естественные или искусственные языки.

5. «Человек - художественный образ». Ведущий предмет труда - явления, факты художественного отображения действительности.

У всех детей в клинической картине преобладают двигательные нарушения (задержка формирования, недоразвитие или утрата двигательных функций), которые могут варьироваться по степени выраженности: при тяжелых двигательных нарушениях ребенок не обладает навыками ходьбы и манипулятивной деятельности, не может самостоятельно себя обслуживать; при средней (умеренной) степени двигательных нарушений дети могут ходить, но неуверенно, часто с помощью специальных приспособлений (костылей, ходунков различной модификации и т.д.), то есть их самостоятельное передвижение затруднено.

Основываясь на учении Е.А. Климова по типам профессий («человек - человек», «человек - техника», «человек - знаковые системы», «человек - природа» и др.) и учитывая особенности детей, в соответствии с нормативными документами был подготовлен перечень профессий, рекомендуемых для людей с НОДА. Здесь можно посмотреть, какими профессиями мог бы овладеть ребенок с различными поражениями в будущем. На основе него разработан и приложен перспективный план по данной теме (где описана работа с детьми, педагогами, родителями и другими организациями: <https://disk.yandex.ru/d/QNtydb2hmaWxeA>).

Мониторинг освоения детьми материала по ранней профориентации воспитанников проводился по диагностическому материалу, разработанному, адаптированному нашим педагогическим коллективом на основе статьи Т.В. Кошечкиной, опросника Е.А. Климова и Л.В. Куцаковой [2; 4].

Ссылка на описание: <tps://disk.yandex.ru/d/ELgMfcw5mQdPfQ>.

Благодаря диагностическим методикам, представленным в сборнике, можно определить готовность детей к профессиональному самоопределению, если у них будет достаточно знаний и представлений о профессиях взрослых. Сборник может использоваться воспитателями дошкольных образовательных учреждений и студентами, обучающимися

по специальности «Дошкольное образование», для проведения диагностики ранней профессиональной ориентации у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Результаты нашего исследования



Рисунок 1 - Итоги обследования освоения задачи проекта

Проект по ранней профессиональной ориентации (далее - Проект) ориентирован на детей с ОВЗ (с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА)) в возрасте от 5 до 8 лет. Он направлен на создание психолого-педагогических условий для формирования у дошкольников начальных представлений о профессиях, развития познавательного интереса и расширения кругозора в области профессионально-трудовой деятельности взрослых. В Проекте особое внимание уделено таким видам деятельности, как игра, самообслуживание и элементарный бытовой труд. В истории отечественной педагогики значительный вклад в проблему ранней профориентации внес К.Д. Ушинский, который считал важным прививать детям любовь и уважение к труду, а также

привычку работать. А.С. Макаренко также внес значительный вклад, внедрив идею учета индивидуальных особенностей и способностей детей в процессе трудового воспитания.

В данном проекте «Мир профессий не ограничен!» подробно раскрыты:

- задачи ранней профориентации детей с НОДА на этапе дошкольного образования;
- основные направления и по решению данных задач условия реализации проекта;
- указаны факторы, способствующие формированию профессиональной мотивации посредством эффективной системы предпрофессионального ориентирования в дошкольном детстве;
- предложен диагностический инструментарий в форме анкетирования, опроса и диагностики, позволяющий ставить цели ранней профориентации и оценивать достигнутые результаты;
- обозначены достигнутые результаты и перспективы работы в данном направлении.

Согласно Программе развития образования до 2025 года, приоритетом государственной политики в области воспитания является создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности. Условия в ДОО – это развивающая предметно-пространственная среда (далее - РППС). В процессе обучения и воспитания последовательно реализуется два направления, создающих условия для создания у личности ориентации на труд: собственно трудовое воспитание и профессиональная ориентация.

Первым профориентатором для дошкольника является игра. Через эту основную и знакомую ребенку форму деятельности происходит его знакомство с профессиональным миром и примеривание на себя различных профессиональных ролей. Психолого-педагогический подход в наставничестве позволяет обеспечить деятельность детей на начальном базисном уровне, начиная с 5 лет. С течением времени, по мере взросления, дети переходят на следующий уровень профориентации, учитывающий преемственность.

Развивающая предметно-пространственная среда создается педагогическими работниками с целью развития индивидуальности каждого ребенка, учитывая его возможности, уровень активности и интересы и поддерживая формирование его личной траектории развития. Эта среда строится на принципе соответствия анатомо-физиологическим особенностям детей (соответствие росту, массе тела, размеру руки, что

позволяет легко захватывать предметы).

Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение реализуются посредством: воспитания у детей уважения к труду и людям труда, трудовым достижениям; формирования у детей умений и навыков самообслуживания, потребности трудиться, добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, включая обучение и выполнение домашних обязанностей; развития навыков совместной работы, умения работать самостоятельно, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий; содействия профессиональному самоопределению, приобщения детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии [7].

Таким образом, на основании Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года, Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования, ФГОС дошкольного образования ранняя профориентация относится к старшему дошкольному и младшему школьному возрасту. Строго говоря, данные возрастные рамки могут быть расширены включением и периода раннего детства, в котором формируются первоначальная ручная умелость и потребность в самостоятельности. На начальных этапах суть профессионального образования заключается в обучении ответственности (убрать игрушки, разложить по местам), осознании и усвоении различных ролевых позиций. После 3-х лет включаются формирование принятия ответственности за свои действия в группе, понимания смысла понятия «работа» и дифференциация различных профессий [4].

Ребенок должен знать, где и как работают его родители, разбираться в особенностях и требованиях их профессий. Это помогает разнообразить его игровую деятельность и выявить его настоящие интересы и потребности, особенно если у него есть особенности в развитии.

Вопрос о выборе профессии обычно возникает в школьном возрасте, когда необходимо определиться со сферой обучения. Но подготовку к этому можно и нужно начать уже в детском саду. Раннее ознакомление с различными видами работы помогает ребенку с ОВЗ самостоятельно выбрать свою будущую профессию, не ограничиваясь только предложениями родителей или ограниченным списком профессий, которые обычно представлены в школьной программе.

Детский сад играет ключевую роль в данном процессе,

предоставляя детям первичные знания о многообразии профессий и создавая основу для дальнейшей профориентации. Это не означает давления на ребенка или направления его в одно русло, но, скорее, помощь в расширении его желаний и возможностей.

Задачи проекта:

- Формирование успешного опыта создания полезных методических продуктов в результате практической деятельности и мотива стремления к успеху в деятельности.
- Формирование позитивного отношения к предтрудовой деятельности.
- Формирование устойчивого интереса к миру труда и профессий, первичного представления о мире профессий.
- Формирование схемы мысленного анализа труда через игровую деятельность: замысел, материал, инструмент, действия, результат.
- Вовлечение родителей в предтрудовую деятельность и профориентацию дошкольников в условиях ДОО.
- Изучение динамической структуры личности воспитанников с целью осуществления коррекционного воздействия на ее развитие и определения наиболее подходящей сферы трудовой деятельности.
- Формирование трудовых навыков и умений, способствующих развитию творческих способностей детей.
- Формирование коммуникативных навыков, навыков самопрезентации и уверенного поведения воспитанников.
- Решение некоторых личностных проблем учащихся как факторов, препятствующих правильному выбору профессии и успешной социально-профессиональной адаптации.
- формирование готовности к произвольным действиям через принятие ответственности за свои необходимые потребности.

Срок реализации проекта: 2 года.

Результаты реализации проекта:

- Создание необходимых условий для социализации с целью ранней профориентации детей с ОВЗ (НОДА) и инвалидностью.
- Создание, реализация модели самоопределения и профессиональной ориентации воспитанников.
- Развитие интереса детей с НОДА к людям разных профессий.
- Повышение компетенции педагогов и родителей по ранней профориентации детей с НОДА.
- Совершенствование трудовой и игровой деятельности детей дошкольного возраста с НОДА.

Целевая группа: педагоги ДОО, школ, родители, дети с ОВЗ (НОДА) и инвалидностью.

Данный проект может быть рекомендован для работы в дошкольных образовательных учреждениях со старшими дошкольниками (5-8 лет) в инклюзивных и группах компенсирующей направленности в работе с детьми с ОВЗ (детьми с ДЦП), в дошкольной группе инклюзивных и коррекционных классов в школе (обучающиеся по адаптированной программе 6.1, 6.2), а также для использования родителями детей с ОВЗ и инвалидностью.

Оригинальность модели ранней профориентации в ДОО заключается в том, что:

- Проект реализуется на протяжении всего учебного года.
- Участники погружены в увлекательный процесс, в котором дети не замечают перехода от игры к труду.
- Участие детей в проекте приводит к трудовому желанию и получению наслаждения от усердия, уверенности в своих возможностях.

Этапы реализации проекта:

Таблица 1

Этапы реализации проекта

Наименование этапа	Содержание работы	Сроки
Подготовительный	Изучение литературы и Интернет-ресурсов по ранней профориентации детей с НОДА	В течение года
	Анализ (сбор) информации о воспитанниках с НОДА	Сентябрь
	Анкетирование родителей	Сентябрь
	Проведение входной диагностики с детьми с НОДА	Сентябрь-октябрь
	Подбор практического и методического материала педагогами (детская художественная литература, мультфильмы, аудио- и видеоматериал о профессиях и труде, наглядный демонстрационный материал...)	В течение года
	Подготовка картотеки игр и пособий на учебный год (дидактические, сюжетно-ролевые, интерактивные игры, летбуки, схемы организации самообслуживания)	
Основной (практический)	Проведение занятий по ранней профориентации	В течение года
	Проведение разных видов игр с детьми с НОДА, в том числе в среде здоровых сверстников с целью совершенствования игровой деятельности	
	Проведение трудовой деятельности с детьми с НОДА, в том числе в среде здоровых сверстников с целью углубления навыков и умений по ранней профориентации	
	Организация экскурсий (выездных, онлайн) с родителями детей с НОДА	
	Гостевая педагогика – приглашение выпускников с НОДА в ДОО	
	Взаимодействие с другими организациями	
	Взаимодействие и сотрудничество с родителями	

Итоговый	Диагностика детей с НОДА	Апрель - май
	Анализ вовлечения родителей в процесс реализации проекта	
	Разработка методического продукта, проекта «Мир профессий не ограничен!»	

В процессе обучения с детей с ограниченными возможностями здоровья выявлены следующие факторы, которые необходимо учитывать при организации профориентационной работы:

- Учет состояния здоровья, соотнесение его с требованиями профессии.
- Развитие навыков и умений на занятиях и в режимных моментах в зависимости от индивидуальных особенностей воспитанника.
- Поддержка со стороны взрослого.
- Знание личностных особенностей, возможностей и способностей ребенка.
- Информированность о видах профессиональной деятельности для дальнейшего выбора той профессии, которая соответствует индивидуальным способностям.

В исследованиях отечественной педагогики и педагогической психологии заложены основы толкования ранней профориентации как необходимого направления воспитания детской личности и формирования у детей реалистической картины мира, в том числе у детей с ОВЗ и инвалидностью.

По нашему мнению, для современного ребенка недостаточно организованного информирования о мире профессий, проводимого только через игровую деятельность.

В нашем понимании «ранняя профориентация» – это направление в дошкольной и школьной педагогике, которое подразумевает систему мероприятий, направленных на выявление интересов, способностей, стимуляцию и поддержку развития личностных качеств, формирование трудолюбия, представлений о современных профессиях, универсальных жизненно важных умений и навыков обучающихся, в том числе детей с ОВЗ.

Актуальные профориентационные потребности дошкольников проявляются:

- в выборе кружков занятий (чаще выбирают родители);
- в интересе к наиболее популярным профессиям (которые на виду);
- в интересе к профессиям своих родителей;
- в стремлении попробовать себя (в игровой деятельности).

Обучающиеся с НОДА – это полимерная группа дошкольников и школьников, имеющие различные двигательные нарушения. Такие нарушения проявляются в трудностях передвижения, ограничениях манипулятивных действий разной степени выраженности; речедвигательных нарушениях, затрудняющих коммуникацию. У некоторых обучающихся двигательная патология сочетается с недостатками зрения и (или) слуха. Уровни интеллектуального развития у них также различаются от нормального интеллектуального развития до выраженных интеллектуальных нарушений.

В содержании проекта в виде ссылок представлены диагностический материал, игры (конспекты, фрагменты занятий и игр), методический материал (наглядный материал, обучающие презентации, картотека игр). Все игры адаптированы под детей с НОДА.

Система работы интегрирована в основу процесса обучения и воспитания, где реализуется трудовая и игровая деятельность с использованием инновационных технологий.

На практическом этапе реализации проекта нами проводятся игры, занятия по ранней профориентации дошкольников, в том числе в среде здоровых сверстников. Вся работа ведется во взаимодействии всех специалистов, работающих с детьми с НОДА. На занятиях педагог вместе с детьми выступает в роли активного участника, стимулируя взаимодействие детей между собой. Организация трудовой деятельности в основном проходит в зоне практической жизни в кабинете Монтессори, а также в группе и на улице.

В рамках такой формы работы с детьми, как Гостевая педагогика, к нашим воспитанникам приходят в гости бывшие выпускники, которые уже освоили такие профессии, как повар, певец, имеют спортивные навыки хоккеиста, каратиста.

В рамках проведенных мероприятий воспитанники коррекционных групп приходят в гости к детям групп общеразвивающей направленности, которые учатся принимать детей с инвалидностью.

Наши бывшие выпускники с инвалидностью, демонстрируя достигнутые результаты, поддерживают и стимулируют наших ребят с НОДА, а дети групп общеразвивающей направленности учатся видеть, что они такие же, как все: учатся в школе, институте, могут выбирать профессию, работать и зарабатывать деньги.

В реализации проекта активное участие принимают родители. Они с удовольствием участвуют в мероприятиях не только внутри детского сада, но также по нашим рекомендациям посещают музеи,

Дом занимательной науки и техники, КидСпейс, как в Казани, так и в других городах (Москва, Санкт Петербург). Посещают городские и республиканские спортивные мероприятия для детей с особенностями в развитии.

Живая совместная деятельность детей и социальных партнеров гарантирует развитие ребенка, в том числе в профориентации детей с НОДА.

Хочется также отметить современность данного проекта. В соответствии с Указом Раиса 2024 г. объявлен в Республике Татарстан Годом научно-технологического развития. Именно поэтому мы в данном проекте акцентируем внимание на современных профессиях. Особое внимание мы уделили профессии программиста. А поскольку в дошкольном возрасте мы не можем научить этому ребенка за компьютером, то предлагаем определенные игровые действия, в процессе которых ребенок усваивает механизм работы компьютера и учится мыслить как программист. Все мы знаем, что компьютеры думают нулями и единицами, в которые можно зашифровать любое послание. С этой целью нам помогают «двоичные браслеты». Чтобы познакомить с понятием символа, мы используем мнемосхемы. А для того чтобы ребенок понял, что компьютер всегда следует заданному алгоритму, он учится сам составлять этот алгоритм определенных действий и следовать ему. В тех случаях, когда ребенку тяжело передвигаться самостоятельно, на помощь нам приходит настольный робот.

Таким образом, полученные промежуточные и итоговые результаты обследования детей и анкетирования родителей показывают нам положительную динамику развития детей в данном направлении: появляется более устойчивый интерес детей дошкольного возраста, детей с ОВЗ (НОДА) к профессиям, повышаются знания о профессиях. По результатам обследования также видим схожесть наших выводов с Т.В. Кошечкиной: недостаточно иметь знания о доступных профессиях, необходимо иметь знания о себе и обладать определенными личностными качествами; велика роль взаимодействия с родителями [4]. Свои выводы дополняются необходимостью взаимодействия всех участников образовательных отношений и социальных партнеров в реализации проекта, что позволило нам более углубленно раскрыть тему с детьми.

Сегодня с уверенностью можно сказать, что наша система взаимодействия с другими организациями успешно работает и взаимный интерес к дальнейшему сотрудничеству не угасает. Нам удалось

достигнуть ожидаемого результата по реализации проекта.

Литература

1. Антонова, М.В., Гришняяева, И.В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. - 2017. - № 2. - С. 93-96.
2. Климов, Е.А. (психолог). Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. - Казань, 1969; Климов, Е.А. Как выбрать профессию. - М., 1990; Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону, 1996.
3. Кондрашов, В.П. Введение дошкольников в мир профессий: Учеб.-метод. пос. / В.П. Кондрашов; Балаш. фил. Сарат. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. - Балашов: Николаев, 2004. - ISBN 5-94035-143-3:100.
4. Кошечкина, Т.В. - <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-23/>.
5. Попова, Г.Б. Организация работы в детском саду по ранней профориентации дошкольников с ОВЗ / Г.Б. Попова, Н.М. Жданова. - Текст: непосред. // Вопросы дошкольной педагогики. - 2020. - № 4 (31). - С. 64-67. - URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/160/5029/> (дата обращения: 09.06.2024).
6. Пономарева, Л.И., Ган, Н.Ю. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи в процессе ранней профориентации дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 53-7. - С. 175-181.
7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.
8. Федеральная адаптированная образовательная программа ДО для обучающихся с ОВЗ. Приказ Минпросвещения РФ от 25 ноября 2022 г.
9. Федеральная образовательная программа ДО. Приказ Минпросвещения РФ от 25 ноября 2022 г.

Авторы публикации

Шайдуллина Елена Васимовна, заведующая, МАДОУ «Центр развития ребенка - детский сад № 16» Ново-Савиновского района, г. Казань, Россия.

E-mail: madouds16@mail.ru.

Хамидуллина Алсу Зуфаровна, старший воспитатель, МАДОУ «Центр развития ребенка - детский сад № 16» Ново-Савиновского района, г. Казань, Россия.

E-mail: madouds16@mail.ru.

«THE WORLD OF PROFESSIONS IS NOT LIMITED!» (PROJECT ON EARLY VOCATIONAL GUIDANCE FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MUSCULOCAL DISORDERS)

Shaydullina E., Head, Child Development Center - Kindergarten № 16 Novo-Savinovsky District, Kazan, Russia. E-mail: madouds16@mail.ru.

Khamidullina A., senior teacher, Child Development Center - Kindergarten № 16 Novo-Savinovsky District, Kazan, Russia. E-mail: madouds16@mail.ru.

Abstract. The article presents the experience of working on a project on early vocational

guidance for preschool children with disabilities and disabilities (with disorders of the musculoskeletal system). The factors contributing to the formation of professional motivation through an effective system of pre-professional orientation in preschool childhood are presented. The expected results and prospects of work in this direction are highlighted. The project can be implemented by teachers of preschool educational institutions, schools, parents, children with disabilities and disabilities.

Key words: *early career guidance, preschool education, project, a student with disabilities.*

References

1. Antonova M., Grishnyaeva I. Early career guidance as an element of social, communicative and cognitive development of preschool children // Modern science-intensive technologies. - 2017. - № 2. - P. 93-96.
2. Klimov E. (psychologist). Individual style of activity depending on the typological properties of the nervous system. - Kazan, 1969; Klimov E. How to choose a profession. - M.; 1990; Klimov E. Psychology of professional self-determination. - Rostov-na -Donu, 1996.
3. Kondrashov V. Introduction of preschoolers to the world of professions: educational method. allowance / V. Kondrashov; Balash. Phil. Sarat. Chernyshevsky state University. - Balashov: Nikolaev, 2004. - ISBN 5-94035-143-3:100.
4. Koshechkina T. - <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-23/>.
5. Popova G. Organization of work in kindergarten on early career guidance for preschoolers with disabilities / G. Popova, N. Zhdanova. - Text: direct // Questions of preschool pedagogy. - 2020. - № 4 (31). - P. 64-67. - URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/160/5029/> (access date: 06/09/2024).
6. Ponomareva L., Gan N. Interaction between a preschool educational organization and the family in the process of early career guidance for preschoolers // Problems of modern pedagogical education. - 2016. - № 53-7. - P. 175-181.
7. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025.
8. Federal adapted educational program of preschool education for students with disabilities. The Act of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 25, 2022.
9. Federal educational program of additional education. The Act of the Ministry of Education of the Russian Federation November 25, 2022.

Дата поступления: 18.06.2024.

УДК 37.017.7

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Д.Э. Багдасарова, А.Ю. Репникова, О.В. Сидоренко

Минский городской институт развития образования, г. Минск,
Республика Беларусь

***Аннотация.** Рассмотрение основных теоретических и практических аспектов формирования инклюзивной культуры в современном образовании, с учетом опыта предыдущих поколений, позволяет организовывать деятельность образовательных учреждений более качественно. Накопленные знания и разнообразный практический опыт дают возможность подбирать формы взаимодействия с лицами, имеющими отличительные особенности, с учетом их особых образовательных потребностей, а также индивидуальных психофизических возможностей. При организации образовательного взаимодействия в учреждениях общего среднего образования и включении учащихся с особенностями психофизического развития любые формы взаимодействия должны носить адаптивный характер и базироваться на реализации основных идей и принципов инклюзии в современном образовании. Развитие инклюзивной культуры в учреждениях образования требует комплексной организации деятельности субъектов образовательного процесса, прежде всего представителей детско-родительского и профессионального педагогического сообществ, в рамках совместных учебных и воспитательных мероприятий и практик.*

***Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивная культура, инклюзивное образование, инклюзивная практика, особенности психофизического развития, особые образовательные потребности.*

Развитие процессов демократизации в общественном строе западноевропейских государств повлекло за собой изменение отношений внутри общества. Требования к равноправию и сведение к минимуму разделения между людьми по каким-либо признакам приводят к развитию инклюзивных процессов и единству общества. Инклюзия как основной элемент развития информационного общества является одним из основополагающих видов взаимоотношений и взаимодействий внутри социума, которая имеет тенденцию к объединению людей разных групп населения и единству совместной жизнедеятельности [1].

Современное определение инклюзии не является конкретным, и в разных социальных направлениях (образование, досуг, трудовая

деятельность и т.п.) инклюзию понимают по-разному и внедряют в действие также неординарно. Определение инклюзии является разновекторным, и обусловлено это абстрактностью и масштабностью научных рамок данного понятия, а его рассмотрение возможно в таких научных знаниях, как социология, философия, история, общая и специальная педагогика, психология, социальная психология, политология, биология поведения человека, этика, религиоведение [1; 2].

В этой связи предложена гипотеза возможности формирования инклюзивной культуры различных субъектов образовательного процесса только на основе интегрированных учебных и воспитательных мероприятий в современных учреждениях образования. При этом основной проблемой исследования является анализ теоретических и практических аспектов формирования инклюзивной культуры в современном образовании. Основной целью работы является характеристика условий развития инклюзивной культуры участников образовательного процесса в современных условиях [1].

Исследование темы инклюзии в социуме является сложным и актуальным в современном научном и социальном мире явлением [1]. Актуальность инклюзии заключается в ее связи с глобальными процессами изучения и внедрения практик, предоставляющих равные возможности всем субъектам общественных отношений. Изучение данного явления мы осуществляли на основе трудов зарубежных англоязычных авторов: Ch. McMaster, W.E. Mayer, M. Ainscow, N.M. Pless [11; 13]; а также на основе работ российских и белорусских исследователей: С.В. Алёхина, Н.Н. Малофеев, Л.А. Нагорная и Н.Н. Нагорный, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, В.В. Хитрюк, Е.А. Лемех, О.Ю. Светлакова, С.Е. Гайдукевич, О.С. Хруль, Т.В. Лисовская [1; 10]. В статье Д.Э. Багдасаровой и И.Г. Самковой определено понимание инклюзии как формы социальной активности общества, в которой приоритетными направлениями в социальной взаимосвязи и социальном включении являются направления толерантности, демократизации, равенства, единства и равноправия среди всех субъектов общества вне зависимости от расовых, национальных, религиозных, психофизических, гендерных и возрастных особенностей [1].

Основным методом, использованным авторами, является систематический анализ научной и научно-методической литературы по теоретическим и практическим аспектам формирования

инклюзивной культуры в образовании и социуме. Анализ современных библиографических источников позволил сделать вывод, что инклюзивные идеи настоящего времени не являются достижением современного общества, на что указывают их далекие корни возникновения и попытки развития в контексте мировых событий. Современная инклюзия является совокупностью идей, формировавшихся на протяжении длительного времени [1]. Возможности, имеющиеся у нынешнего поколения, позволяют говорить о культурно-идеологической, этической, мировоззренческой, экономической, политической готовности общества к реализации идей и принципов инклюзии [1; 2]. Каждый человек, вне зависимости от своих психофизиологических особенностей, имеет полное право на участие во всех сферах жизни [1].

Попытки изменения общественного мнения о людях, имеющих отличия по расовым, национальным, психофизическим и иным признакам, в направлении толерантности, равноправия и единства прослеживались еще в философии Ликофрона, Аристотеля, Платона, Сократа и некоторых других деятелей эпохи Античности, но нахождения полного принятия и согласия в обществе не было, что обусловлено неготовностью общественности и государства менять устоявшиеся принципы взаимоотношений и взаимодействий. На развитие представлений о правах человека в древнегреческой и древнеримской цивилизациях влияли следующие факторы: государственный строй и политика, религиозные взгляды, но в большей степени работы и мысли философов, находившие отражение в формировании этических, эстетических, политических воззрений о той или иной проблеме, которые далее формировались в общечеловеческое мнение [1; 3]. В трактате древнекитайского философа Мо-Цзы идеи заключались в природе права и в равенстве перед «небом» всех людей вне зависимости от их индивидуальных психофизических особенностей. Данные идеи легли в основу конфуцианства, где отражались вопросы морали Конфуция о равенстве и гуманности среди людей. Идеи буддизма, развивающиеся в VI-IV вв. до н.э., повлияли на формирование понятий об идеальном обществе, в котором установлена консенсусная демократия с небольшой иерархией и без централизованной власти, а также произошло устранение гендерного неравенства. Философия Аристотеля и его «концепция прав человека», в которой происходило признание прав гражданина государства, повлияли на развитие гуманизации общества. Соединение данной концепции с религиозно-нравственными ценностями, базирующимися на идеях христианства,

повлекло за собой распространение гуманистических идей и придание им высшей ценности. Развитие философского учения антропоцентризма в эпоху Возрождения, основывающегося на том, что человек является «центром Вселенной и целью всех совершающихся в мире событий», повлияло на формирование «идей равенства» [1; 8].

Мысли о равенстве описывались и далее в работах педагогов, гуманистов, философов в последующие годы развития общества. Работы Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, С. Гейнике, Л.С. Выготского повлияли на зарождение элементов понятия «инклюзия» [1]. Принято понимать, что первые идеи современной инклюзии принадлежат Ж.Ж. Руссо и его мыслям о человеческом единстве, отражающимся в «Теории естественного права», где утверждается, что в первоначальном или «естественном» состоянии все люди были равны, а чистота нравов обеспечивала единство между людьми. Развитие идей равенства нашло свое отражение в работах И.Г. Песталоцци, основателя аксиологического подхода в педагогике, ядро которого заключается в отношении к человеку как в высшей ценности для общества и самоцели общественного развития.

Одним из показателей инклюзивного общества является наличие интеграционно-инклюзивного образования, включающего детей с особенностями развития в массовые группы и классы, и первые идеи такой формы образования были предложены в XVIII веке С. Гейнике. Далее идеи равенства в большей степени перешли в область образования. Первые интегрированные модели образования были ориентированы на совместное обучение детей с нарушениями слуха в общеобразовательных школах, где обучением детей с нарушениями занимается специально подготовленный педагог. Но сегрегационная модель образования быстро распространилась по Западной Европе и на территории нынешних стран СНГ, что препятствовало совместному обучению [1].

На территории Российской империи, где была успешно реализована отдельная форма обучения и воспитания, звучали идеи Л.С. Выготского, который считал необходимым включать детей с особыми образовательными потребностями в среду обычных детей и определял глубоко антипедагогичным данную форму обучения. Именно благодаря данным идеям, которые находили свое отражение в гуманистической педагогике, стали осуществляться попытки объединения некоторых групп детей при обучении с нормотипичными детьми. Период экономического упадка и снижение уровня социального развития, обусловленные рядом военных действий, временно приостановили

развитие данного направления в педагогике [4].

Дальнейшее развитие инклюзии в социуме и образовании приходится на 50-е годы XX века; были сформулированы основные принципы теории «нормализации»; приняты первые документы, посвященные правам человека и детей (Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948); Декларация прав ребенка (ООН, 1959)) [5]. Инклюзия как отличительное понятие развития общества начала полномасштабно развиваться в 80-е года XX века - стартом послужили массовые движения за равенство и толерантность, которые стали в противовес социальной сегрегации и эксклюзии, где инклюзия способствовала созданию равных возможностей для разных категорий населения, имеющих особые жизненные потребности [1].

Как показывает история, инклюзия имела неоднократные попытки развития в обществе, но на каждом его этапе можно отметить неготовность общества к принятию идей равенства и изменению формы мышления в направлении толерантности. Развитие инклюзии сегодня - это показатель культурно-идеологической, этической, мировоззренческой, экономической, политической готовности общества. Но инклюзия продолжает свое развитие и сегодня является процессом внутриобщественных отношений. Однако можно предположить, что на высоких стадиях своего развития инклюзия станет формой мировоззрения, позволяющего преодолевать барьеры между людьми (рис. 1) [1].



Рисунок 1 - Иерархия развития инклюзии в обществе (Багдасарова Д.Э., Самкова И.Г.)

На рис. 1 представлена иерархия системы развития инклюзии в обществе, состоящая из трех ступеней. На первой ступени, которая является отправным пунктом в развитии инклюзии в обществе, важным является организация инклюзивной деятельности через организацию инклюзивного образования, мероприятий, практик, проектов. На второй ступени происходят изменения социального и поведенческого характера, которые отражаются в формировании и развитии инклюзивной культуры общества через позитивное и адекватное социальное поведение относительно включающих субъектов отношений. На третьей ступени происходит мировоззренческое изменение, влияющие на позитивные или нейтральные чувства и эмоции относительно включающего субъекта отношений.

Становление инклюзивного общества - это сложный и длительный процесс. Устоявшиеся формы взаимоотношений и отношений относительно лиц, имеющих отличительные особенности, значительно замедляют развитие инклюзивного общества, под которым мы понимаем форму общественных взаимоотношений, способных обеспечить равные возможности и доступ всех субъектов общественных взаимоотношений вне зависимости от отличительных особенностей ко всем сферам жизнедеятельности (здравоохранение, образование, трудоустройство и пр.).

Формирование инклюзивной культуры в учреждениях образования является базисным аспектом эмоциональной безопасности субъектов образовательного взаимодействия и отражается в следующих направлениях: понимание основ и важности инклюзивных процессов в современном обществе; принятие идей, основ, ценностей принципов инклюзивного образования; формирование толерантного отношения к детям с особенностями психофизического развития; овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное и социальное взаимодействие [1; 9]. Инклюзивная культура полноценно должна базироваться на принципах равенства, толерантности, единства.

Мы делаем попытку определения понятия «инклюзивная культура» как психологической готовности и способности к осуществлению безопасного эмоционального взаимодействия с субъектами отношений, имеющих отличительные особенности, а также адаптированности условий (образовательных, социальных) к качественному и полноценному взаимодействию.

В учреждениях образования формирование инклюзивной

культуры обеспечивает эмоциональную и физическую безопасность включающих субъектов образовательных взаимоотношений. Существует ряд способов, формирующих и развивающих инклюзивную культуру в учреждении образования, и ниже мы приводим некоторые из них:

- качественное и своевременное обучение всех педагогических работников по вопросу обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (курсы повышения квалификации, обучающие курсы, семинары-практикумы, панорамы опытов, «круглые столы», диалоговые площадки и т.п.);

- оказание ученикам, нуждающиеся в дополнительной помощи и коррекционном воздействии, своевременной и качественной помощи, основанной на индивидуальном и дифференцированном подходе (индивидуальные занятия, адаптированные задания, сопровождающая помощь и т.п.);

- регулярное проведение инклюзивных мероприятий и практик, объединяющих всех обучающихся и способствующих единству детского коллектива (выставки, ярмарки, экскурсии, дискуссии и т.п.);

- создание адаптивных образовательных условий, обеспечивающих доступность в передвижении или изучение того или иного материала (материально-технические средства, безбарьерная среда, методическое обеспечение и т.п.);

- качественная комплексная работа всех специалистов в условиях команды психолого-медико-педагогического сопровождения, обеспечивающей грамотное взаимодействие и консультирование, а также единство требований и условий (консилиумы, тренинги, «круглые столы», конференции и т.п.).

В системе интеграционно-инклюзивной модели обучения и инклюзивной модели общественной жизни (социальной инклюзии) заложены принципы «нормализации» и «включения», а равенство прав отражает принцип «демократичности». В данных принципах разнообразие понимается как сильная сторона общества, ее «ресурс», который обеспечивает устойчивое разновекторное развитие социального мира, повышение качества жизни всех членов общества, обеспечивая приоритет общечеловеческих ценностей. Суть интегративно-инклюзивного подхода заключается в понимании исключительной ценности каждого человека вне зависимости от отличительных особенностей. Ценность определяется включенностью человека в социальные практики [12].

Образовательная инклюзия определяет модель, в которой

обучающиеся с особыми потребностями проводят большую часть своего времени в коллективе. Инклюзивное образование является эффективным способом, обеспечивающим обучающимися с особыми образовательными потребностями возможность ходить в учреждение образования и развивать свои навыки в кругу сверстников, направленным на обеспечение надлежащей среды обучения и предоставление возможности каждому раскрыть свой потенциал [11].

В Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь под инклюзивным образованием понимается закономерный процесс в развитии образования, базирующийся на признании того, что все обучающиеся могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними; как механизм обеспечения равных возможностей в получении образования для обучающихся с разными образовательными потребностями [6]. Инклюзивное образование – обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся. Лицо с особенностями психофизического развития – лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и (или) препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий [6].

В основе инклюзивного подхода в образовании лежит включение двух аспектов:

1) обучающиеся с особыми образовательными потребностями лучше развиваются в социуме при посещении совместных занятий с нормотипичными обучающимися [1; 7];

2) взаимоотношения между обучающимися становятся более толерантными, гуманными, что влияет на развитие качеств «добродетели»: толерантность, ответственность, взаимопомощь, бескорыстность, благородство, компетентность, милосердие [1; 7].

Инклюзивное образование отражается на социальной жизни, а социальная инклюзия повышает качество инклюзивного образования. Положительное отражение инклюзии на социальном и образовательном можно увидеть в следующих аспектах: развитие толерантности и

уважения к различиям людей, создание равных возможностей и обеспечение доступности, формирование социальных навыков, развитие положительных качеств личности, повышение качества образования.

Основными идеями в реализации инклюзивного подхода в образовании являются данные теории:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
- Каждый человек способен чувствовать и думать.
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
- Все люди нуждаются друг в друге.
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [2; 7].

При реализации принципа инклюзии в образовании основой является обеспечение возможности полноценной социальной жизни, активного и качественного коллективного взаимодействия, отражающегося на гуманизации общественных отношений и принятии прав лиц с особыми образовательными потребностями [1; 2; 8].

Определяя реализацию инклюзивного подхода в учреждениях образования и социальном взаимодействии между субъектами взаимоотношений, делается опора на базовые принципы инклюзивного образования:

- системности – инклюзивное образование представляет собой системное явление в образовании, охватывает всю систему образования, на всех уровнях и во всех видах образования;
- комплексности – инклюзивное образование вызывает изменения во всем комплексе взаимоотношений в учреждении образования, предполагает согласованную деятельность специалистов;
- доступности – инклюзивное образование требует адаптации образовательной среды для любой категории обучающихся, в том числе обучающихся с особенностями психофизического развития, в учреждениях образования всех уровней основного образования, а также дополнительного образования;
- вариативности и учета особых образовательных потребностей каждого обучающегося, в том числе с особенностями психофизического

развития, индивидуализации образовательного процесса;

- толерантности – инклюзивное образование предполагает формирование отношений, основанных на понимании, принятии и уважении существующих различий, признании равных прав [1; 2; 7].

Исходя из следующих принципов, описанных выше, сформулированы ценности и убеждения, присущие инклюзивному образованию:

- Каждый имеет право на образование.
- Все дети могут учиться.
- Каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях или в определенное время.
- Каждый нуждается в помощи в процессе обучения.
- Школа, учитель, семья и общество несут основную ответственность за содействие в обучении, и не только детей.
- Различия естественны, ценны и обогащают общество.
- Дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике.
- Учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной поддержке [1; 2; 7].

Идеи, цели, принципы, ценности и убеждения, присущие инклюзивному образованию, должны отражаться в созданной инклюзивной образовательной среде, которая характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию обучающихся, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) для обеспечения их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся [1; 2].

Именно реализация инклюзивных мероприятий и проектов в учреждениях общего среднего образования позволяет развивать инклюзивную культуру детско-родительского и профессионального сообщества. Подготовка и проведение совместных мероприятий и трудовой деятельности отражаются на эмоциональной готовности к взаимодействию и сотрудничеству между учащимися массовых классов и учащимися с особыми образовательными потребностями.

В рамках стажировки руководящих работников и специалистов «Инклюзивная образовательная среда: критерии оценки, технологии проектирования и механизмы развития», целью которой является повышение профессиональной компетенции в вопросах формирования инклюзивной культуры учащихся при реализации интегрированной и

инклюзивной форм обучения и воспитания, на базе ГУО «Начальная школа № 65» (г. Гомель) был подготовлен и реализован ряд инклюзивных мероприятий для учащихся 2-4-х классов. Мероприятия были проведены в рамках клубного часа и в таких формах, как игра-экскурсия «Я, ты, он, она - инклюзивная страна», игра-путешествие «Путешествие в мир равных возможностей», квест-игра «Маршрут равных возможностей», и включали в себя ряд упражнений и заданий, развивающих толерантное отношение к учащимся с особенностями психофизического развития. Форма мероприятий и их наполнение варьировались в зависимости от возрастных особенностей учащихся. Однако основой служили следующие задания:

- 1) игра «Я отличаюсь от тебя», где в течение минуты участники должны найти как можно больше отличий между партнерами по игре;
- 2) чтение стихотворений и обсуждение их содержания;
- 3) обсуждение ситуаций, в ходе которых учащиеся должны определить правильный и безопасный алгоритм действий при взаимодействии с учащимися с особенностями психофизического развития;
- 4) игра «Я - хороший, ты - тоже хороший», где учащиеся, подбрасывая мяч вверх, должны назвать свои и партнера положительные качества и т.д.

При реализации инклюзивных мероприятий главным способом формирования инклюзивной культуры учащихся является грамотно спланированная, поэтапная работа всех педагогических работников. Вовлеченность педагогов позволяет более плавно и грамотно подвести понимание детей к принятию детей, имеющих отличительные особенности. Реализовывая вышеназванные задания, мы решали ряд задач:

- Развитие инклюзивной культуры учащихся младшего школьного возраста посредством реализации совместной игровой деятельности.
- Развитие толерантного отношения и формирование толерантного поведения в детском сообществе при обсуждении историй, кейсов, сказок, мультфильмов.
- Формирование умений принимать решение и нести ответственность за свою жизнь и жизнь окружающих.
- Изучение предметов и явлений окружающей действительности посредством обсуждения историй, кейсов, сказок, мультфильмов.
- Развитие социально-бытовой ориентировки при

выполнении заданий.

В ходе проведения данных мероприятий, ориентированных на развитие инклюзивной культуры детского сообщества, был произведен анализ анкетных данных, позволяющих определить инклюзивную готовность. Опросники были составлены в закрытой форме, что облегчало участникам ее прохождение. Выборка составила 30 учащихся в возрасте от 7 до 11 лет. Согласно приведенным ниже данным, можно констатировать тот факт, что проведение подобных мероприятий достаточно актуально и должно носить регулярный характер (табл. 1).

Таблица 1
Результаты анкетирования учащихся 2-4-х классов

Вопрос	Результаты опросника
Все ли люди равны?	71% - да 19% - затрудняюсь ответить 10% - нет
Есть ли разница между одноклассники (такими, как ты, и особыми одноклассниками)?	37% - да 33% - затрудняюсь ответить 30% - нет
Есть ли у тебя друзья среди особых одноклассников?	52% - да 29% - нет 19% - затрудняюсь ответить
Нравится ли тебе участвовать в совместных мероприятиях и играх с особыми одноклассниками?	61% - да 21% - затрудняюсь ответить 18% - нет
Бывает ли тебе стыдно за особых одноклассников?	53% - да 34% - нет 13% - затрудняюсь ответить
Есть ли в твоём классе ребята, которые оскорбляют, обижают особых одноклассников?	53% - да 34% - нет 13% - затрудняюсь ответить
Хотел бы ты знать о жизни людей с особенностями	59% - да 22% - нет 19% - затрудняюсь ответить
Хотел бы ты учиться в классе, где не учатся особые дети?	57% - да 23% - нет 20% - затрудняюсь ответить

Анализируя полученные данные, сделаем упор на результатах двух вопросов: «есть ли в твоём классе ребята, которые оскорбляют, обижают особых одноклассников?» и «хотел бы ты учиться в классе, где не учатся особые дети?». Согласно полученным данным, 53% участников считают, что в их классе есть те, кто способен на осуществление

негативного эмоционального давления на учащихся с особенностями психофизического развития; 57% опрошенных желают обучаться в ином классе. Именно эти результаты свидетельствуют о необходимости проведения инклюзивных мероприятий (тренингов, выставок, ярмарок, экскурсий и т.д.), способствующих развитию толерантных и гуманных качеств личности.

Устоявшиеся предпосылки отношений к лицам с особенностями психофизического развития зачастую сложно поддаются изменению, однако при планомерной, регулярной и грамотной работе изменение отношений можно отследить.

Совместная трудовая деятельность может являться одним из способов коммуникации и взаимодействия с учащимися с особенностями психофизического развития. Совместный труд не только позволяет сплотить коллектив, но и обеспечить эмоциональную готовность к совместной жизнедеятельности.

В рамках стажировки руководящих работников и специалистов «Инклюзивные технологии как обеспечение преемственности в дошкольном, общем, профессиональном и дополнительном образовании», целью которой является повышение профессиональной компетенции в вопросах реализации преемственности в общем среднем и профессиональном образовании в условиях реализации принципа инклюзии, на базе Средней школы № 177 (г. Минск) была открыта Инклюзивная мастерская. В рамках данного экспериментального проекта проводились занятия с учащимися старших классов, ориентированные на формирование трудовых навыков у учащихся в условиях реализации интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания. Главным отличием данной мастерской является то, что возможность ее посещения есть у любого желающего старшеклассника, что отражает возможность проведения совместного времени и выполнения совместной деятельности с учащимися с особыми потребностями. Нами было запланировано и проведено 22 занятия, в ходе которых учащиеся готовили различные кулинарные блюда.

В период подготовки к открытию мастерской и после ее закрытия были проведены опросы законных представителей. Для определения актуальности введения проекта «Инклюзивная мастерская» было проведено анкетирование. Опрос законных представителей и учащихся классов интегрированного обучения и воспитания с помощью анкеты «Актуальности введения проекта «Инклюзивная мастерская», выборка которых составила 21 респондент, позволил изучить: актуальность

введения проекта, необходимость обучения учащихся старших классов трудовым навыкам, количество посещений и вид трудовой инклюзивной мастерской, предложения законных представителей и учащихся по началу деятельности творческой мастерской «Инклюзивная мастерская». Большая часть респондентов (61,9%) проголосовали за обучение учащихся старших классов трудовым навыкам. Самым актуальным видом трудовой мастерской, с наибольшим количеством голосов, определена «Кулинарная мастерская» – 85,7%. Большинство респондентов считают, что обучение трудовым навыкам учащихся старших классов в рамках реализации принципа инклюзии в образовании улучшает качество овладения трудовыми навыками – 66,7% и развивает инклюзивную культуру подросткового сообщества – 33,3%.

С целью определения степени удовлетворенности реализуемого проекта был проведен опрос законных представителей учащихся, посещавших проект «Инклюзивная мастерская». В анкетировании приняли участие 8 респондентов: 100% респондентов считают реализацию проекта «Инклюзивная мастерская» по-прежнему актуальным; 100% законных представителей удовлетворены результатами обучения и воспитания в рамках реализации проекта «Инклюзивная мастерская». На вопрос: «В чем вы видите основные изменения в сфере формирования трудовых навыков, коммуникации у участников проекта?», респонденты ответили следующим образом: появилось больше друзей в школе; начал помогать на кухне; с удовольствием идет на занятия; помогает по дому; появились друзья, общие интересы; может самостоятельно приготовить бутерброды, помогает делать салаты; ищет интересные рецепты в Интернете. Проанализировав ответы, можно сказать о том, что проект «Инклюзивная мастерская» востребован и требует дальнейшего развития.

Именно подобные формы взаимодействия позволяют формировать инклюзивную культуру детского сообщества и формировать инклюзивную готовность подрастающего поколения.

Таким образом, развитие инклюзии и ее общее влияние на общечеловеческие ценности позволяет говорить об изменении общественных отношений, что повлечет за собой изменение общественного сознания. Большая часть влияния по развитию общества приходится на позиции государства, однако роль общества также важна, установки и позиции общества являются основными блоками или путями развития того или иного общественного движения. Социальная инклюзия играет жизненно важную роль в определении

социального благополучия человека. По мнению Nicola M. Pless, инклюзивное общество позволяет людям получить равный доступ к принятию общественно важных решений и участию в общественной деятельности [13]. Развитие инклюзивного общества подразумевает двусторонний процесс влияния на развитие личностей, положительно влияет на принимающую общность людей, и тех, которых принимают, а также позволяет говорить о формировании высших качеств личности у всех субъектов социальных взаимоотношений. Социальные идеи, раскрываемые инклюзией, представляют собой воплощение базовых общечеловеческих ценностей, основанных на гуманизме и равноправии, равнозначности, единстве; а также предотвращают возникновение чувств одиночества, ненужности, обреченности лиц с отличительными особенностями [1].

Развитие инклюзивного общества и социальной инклюзии напрямую зависит от качества инклюзивного образования и сформированности инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса. Согласно полученным данным можно говорить о необходимости формирования и развития инклюзивной культуры в учреждениях образования путем подготовки инклюзивных мероприятий, ограничивающих появление и проявление дискриминационного отношения к обучающимся с особыми образовательными потребностями. Подобные результаты были также отражены и в работах отечественных исследователей: В.В. Хитрюк, О.С. Хруль, Е.А. Лемех и О.Ю. Светлакова [9; 10]. Найти результаты исследований, противостоящих нашим результатам, невозможно, и обусловлено это нахождением инклюзии в мировом сообществе на стадии развития. Пока инклюзия как социально-педагогическое явление находится на стадии развития, в результатах исследований будет отражаться выраженная необходимость развития инклюзивной культуры. Однако степень выраженности и актуальности может отличаться в разных странах или даже городах. Обусловленность разнообразия развития инклюзивной готовности и культуры заключается в менталитете населения городов и стран, материально-технической составляющей учреждений образования и учреждений социальной защиты, а также в заинтересованности администраций учреждений в создании инклюзивных условий. Для каждого микро- и макросоциума характерна разноразность в определении единства общества, в одной стране, но в разных городах этот показатель может отличаться, и главными причинами являются социокультурные, политические, экономические, этические, мировоззренческие, религиозные и иные

векторы социальной жизни человечества.

В заключение необходимо отметить, что развитие инклюзивной культуры в современных учреждениях образования требует комплексной организации деятельности субъектов образовательного процесса, прежде всего представителей детско-родительского и профессионального педагогического сообщества, в рамках совместных интегрированных учебных и воспитательных мероприятий и практик. В целом, инклюзия и инклюзивные подходы являются ключевыми элементами в построении открытого и разнообразного общества, где каждый человек важен, ценен, уважаемым, значим. Инклюзия начала свое развитие благодаря усилиям активистов, педагогов, родителей и продолжит благодаря активной гражданской позиции и целеустремленности представителей научно-исследовательского блока знаний и специалистов-практиков.

Литература

1. Багдасарова, Д.Э., Самкова, И.Г. Инклюзия как структурный элемент развития информационного общества / Д.Э. Багдасарова, И.Г. Самкова // *Universum: общественные науки: Электрон. научн. ж-л.* - 2023. - № 5 (96). - С. 15-20.
2. Багдасарова, Д.Э. Организация образовательного процесса в условиях реализации принципа инклюзии / Д.Э. Багдасарова // *Непрерывное профессиональное образование лиц с особыми потребностями: Сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф.* / Беларус. гос. ун-т инф. и радиоэлектроники. - Минск: БГУИР, 2023. - С. 9-13.
3. Волков, Н.А. Человек и его права в концепциях античных представителей философской и правовой мысли / Н.А. Волков // *Ист. и соц.-образоват. мысль.* - 2015. - Т. 7. - № 6. - Ч. 2. - С. 167-172.
4. Малофеев, Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* - 2018. - № 190. - С. 8-15.
5. Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями. Теоретические основы и практический опыт / Б. Нирье [и др.]. - СПб.: С.-Петербург. инст. раннего вмешательства, 2003. - 144 с.
6. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. [Электронный ресурс]: Приказ Мин-ва образования Респ. Беларусь, 22 июля 2015 г., № 608 // Академия последипломного образования. - Режим доступа: https://do.academy.edu.by/npa/Docum/07/608-inkluziv_obrazov.pdf (дата обращения: 14.11.2023).
7. Педагогические инновации в инклюзивном образовании в школе: Учебное пос. / Минский гор. инст. развития образования / Сост. Т.В. Тинтюк, Е.А. Лемех, Т.П. Евдокимова. - Минск: МГИРО, 2014. - 194 с.
8. Усалко, О.В. Понимание пробуждения и гендерное равенство в буддизме / О.В. Усалко // *Вестник Калмыцкого ун-та.* - 2018. - № 40. - Ч. 4. - С. 163-168.
9. Формирование инклюзивной культуры в условиях оздоровительного лагеря: Пособие / Е.А. Лемех [и др.] / Под ред. Е.А. Лемех, О.Ю. Светлаковой. - Минск: БГПУ,

2019. - 172 с.

10. Хруль, О.С. Социализирующие функции педагогического взаимодействия в условиях интеграции учащихся с особенностями психофизического развития: Пособие для педагогов учреждений общего среднего и специального образования / О.С. Хруль. - Минск: Национ. инст. образования, 2022. - 152 с.

11. Ainscow, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences / Mel Ainscow // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. - 2020. - Vol. 6. - № 1. - P. 7-16. - DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.

12. Mitchell, D. Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept / D. Mitchell // Ceps Journal. - 2015. - Vol. 5. - № 1. - P. 9-30.

13. Pless, N. Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice / Nicola M. Pless, T. MaakSource // Journal of Business Ethics. - 2004. - Vol. 54. - № 2. - P. 129-147. - DOI:10.1007/s10551-004-9465-8.

Авторы публикации

Багдасарова Диана Эдуардовна, магистр, начальник отдела специального образования, ст. преподаватель кафедры психологии и инклюзивного образования, Минский городской институт развития образования, г. Минск, Республика Беларусь. E-mail: diabagdasarova1@gmail.com.

Репникова Александра Юрьевна, учитель-дефектолог II квалификационной категории, ГУО «Начальная школа № 65», г. Гомель, Республика Беларусь. E-mail: repnikova-00@mail.ru.

Сидоренко Ольга Валерьевна, магистр, зам. директора по учебной работе ГУО «Средняя школа № 177», г. Минск, Республика Беларусь. E-mail: igo5803@yandex.by.

INCLUSIVE CULTURE: THEORY AND PRACTICE OF INCLUSIVE EDUCATION

Bagdasarova D., Master's degree, Head of the Department of Special Education, Senior Lecturer, the Department of Psychology and Inclusive Education, Minsk City Institute for Educational Development, Republic of Belarus. E-mail: diabagdasarova1@gmail.com.

Repnikova A., teacher-defectologist of the II qualification category, the Primary school № 65 of Gomel, Republic of Belarus. E-mail: repnikova-00@mail.ru.

Sidorenko O., Master's degree, Deputy Director, Academic Affairs of the Secondary School № 177 of Minsk, Republic of Belarus. E-mail: igo5803@yandex.by.

***Abstract.** The review of the historical and philosophical aspect of the inclusive culture establishment of the world community makes it possible to build an inclusive society at the present stage of its development, based on the experience of the previous generations. The accumulated knowledge and diverse practical experience today provides the possibility to select types of interaction with special needs individuals, taking into account their educational needs and individual psychophysical capabilities. The organization of educational interaction in institutions of general secondary education, with the inclusion of students with distinctive psychophysical development, is adaptive in nature, based on the basic ideas and*

principles of inclusion in education. The development of an inclusive parent-child culture and professional community should be based on the advanced expertise of the inclusive experience within education and society.

Key words: *inclusion, culture of inclusion, inclusive education, experience of inclusion, children with distinctive psychophysical development, special education needs.*

References

1. Bagdasarova D., Samkova I. Inclusion as a structural element of the development of the information society / D. Bagdasarova, I. Samkova // *Universum: social sciences: electronic scientific magazine* - 2023. - № 5 (96). - P. 15-20.
2. Bagdasarova D. Organization of the educational process in the conditions of implementation of the principle of inclusion / D. Bagdasarova // *Continuous professional education of persons with special needs: collection of articles of the V International. scientific-practical conf. / Belarus.state university inf. and radio electronics.* - Minsk: BSUIR, 2023. - P. 9-13.
3. Volkov N. Man and his rights in the concepts of ancient representatives of philosophical and legal thought / N. Volkov // *History. and social education thought.* - 2015. - Vol. 7. - Part 2. - № 6. - P. 167-172.
4. Malofeev N. From equal rights to equal opportunities, from special school to inclusion / N. Malofeev // *News of the Russian State Pedagogical University named after. A. Herzen.* - 2018. - № 190. - P. 8-15.
5. Normalization of life in closed institutions for people with intellectual and other functional disabilities. Theoretical foundations and practical experience / B. Nirie [et al.]. - St. Petersburg: St. Petersburg Institute of Early Intervention, 2003. - 144 p.
6. On approval of the Concept for the development of inclusive education of persons with special needs of psychophysical development in the Republic of Belarus [Electronic resource]: Order of the Min. arr. Rep. Belarus, July 22, 2015, № 608 // *Academy of Postgraduate Education.* - Access mode: https://do.academy.edu.by/npa/Docum/07/608-inkluziv_obrazov.pdf (access date: 11/14/2023).
7. Pedagogical innovations in inclusive education at school: Textbook / Minsk city. inst. rav. arr. / Comp. T. Tintyuk, E. Lemekh, T. Evdokimova. - Minsk: MGIRO, 2014. - 194 p.
8. Usalko O. Understanding awakening and gender equality in Buddhism / O. Usalko // *Bulletin of Kalmyk University.* - 2018. - № 40. - Part 4. - P. 163-168.
9. Formation of an inclusive culture in a health camp: A manual / E. Lemekh [et al.]; edited by E. Lemekh, O. Svetlakova. - Minsk: BSPU, 2019. - 172 p.
10. Khrul O. Socializing functions of pedagogical interaction in the conditions of integration of students with characteristics of psychophysical development: a manual for teachers of institutions of general secondary and special education / O. Khrul. - Minsk: National Institute of Education, 2022. - 152 p.
11. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences / M. Ainscow // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy.* - 2020. - Vol 6. - № 1. - P. 7-16. - DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.
12. Mitchell D. Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept / D. Mitchell // *Ceps Journal.* - 2015. - Vol. 5. - № 1. - P. 9-30.
13. Pless N. Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice /

Инклюзия в образовании, 2024, том 9, № 2 (34)

Открытое пространство инклюзии

Nicola M. Pless, T. MaakSource // Journal of Business Ethics. - 2004. - Vol. 54. - № 2. - P. 129-147. - DOI: 10.1007/s10551-004-9465-8.

Дата поступления: 21.05.2024.

УДК 37.025

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИНИЦИАТИВЫ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Е.Е. Низовцева, М.Н. Ромусик

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

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические исследования онтогенеза самостоятельности и инициативности детей раннего возраста в аспекте речевого развития детей данной возрастной группы.*

***Ключевые слова:** самостоятельность, речевая инициатива, предметные действия, нарушения речи, ранний возраст.*

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования поддержка детской инициативы и самостоятельности относится к ключевым характеристикам современного образования. В дошкольном возрасте осваиваются разные виды детской деятельности, в каждой из которых воспитанники могут проявлять как самостоятельность, так и инициативность, переходя с уровня репродуктивных действий по подражанию и образцу на уровень продуктивных и творческих действий. Однако есть дети-дошкольники с нарушениями развития, у которых данный процесс происходит замедленно или с затруднениями. К такой категории детей относятся дети с нарушениями речи. Чем они младше, тем меньше возможностей у них отмечают исследователи в развитии самостоятельных высказываний и речи, речевой коммуникации в целом.

Целью нашей статьи в данной области было различить понятия самостоятельности и инициативы у детей раннего возраста, обобщить признаки их перехода на речевую деятельность у детей с нормальным развитием и нарушениями речи.

Изначально в период младенчества крики и вокализации ребенка не являются конкретным сообщением. Однако субъективно взрослый воспринимает их как некие сигналы, вкладывает в них определенный смысл. Своими действиями, направленными на удовлетворение потребностей ребенка в еде, чистом белье, а позже и эмоциональном общении, взрослый их закрепляет.

Е.Н. Винарская отмечает, что желание ребенка подражать матери (или другому значимому взрослому, ухаживающему за ним) формируется в первые 2-3 месяца жизни ребенка. На основе врожденных потребностей в пище и защите у ребенка появляется коммуникативно-познавательная мотивация, направленная в первые полгода жизни на отражение и бессознательную оценку эмоциональных состояний своей матери, а затем «заражение» ими и выражение уже собственных эмоциональных состояний [3]. Для появления подражания со стороны ребенка мать сначала воспроизводит проявления собственных эмоциональных состояний ребенка, и тогда младенец в ответ усиливает эти проявления: активнее улыбается, гулит, отчетливее и вариативнее лепечет. Таким образом, разговаривая с ребенком, взрослый дает ему образцы новых звуков и их сочетаний, вызывая ответную реакцию, выраженную в звуковых подражаниях.

К году у нормально развивающегося ребенка появляются первые самостоятельно произносимые аморфные слова. В этот период начинает пополняться пассивный словарь ребенка, расширяется понимание обращенной речи, идет и освоение просодической стороны речи. Позже свои первые слова ребенок обогащает более глубоким смыслом и содержанием, получая собственный опыт в процессе разнообразной деятельности. К концу младенческого возраста такой деятельностью является двигательная деятельность: особенно активно попытки самостоятельности проявляются после года (в период начала уверенной ходьбы).

Затем инициатива переходит к предметной деятельности, поэтому речевая активность в раннем возрасте не отделима от совместной деятельности со взрослым. Это коммуникация по поводу подражания и действий по образцу, связанная с освоением предметной деятельности. Она возникает в ходе взаимодействия ребенка со взрослым по поводу действия с различными предметами, получения им в процессе данной деятельности сенсорных и моторных ощущений, формирования сенсорных эталонов и гнозиса. Такая коммуникация представляет собой синтез аффекта и интеллекта, где они пока еще не отделимы от речевого сопровождения ситуации со стороны взрослого, реализации комментирующей и назывной, эмоционально-оценочной функций речи. Поскольку ребенок раннего возраста еще не овладел умением распознавать и называть свои чувства, управлять своим поведением и эмоциональными реакциями, особенно важно, чтобы взрослый мог предоставить ему положительные примеры для подражания.

Для того чтобы освоить тот или иной вид деятельности, ребенок должен понимать простейшую инструкцию, он вынужден прислушиваться к речи взрослого, пробует подражать его артикуляции, использовать новые звукокомплексы. Таким образом происходит и активное развитие фонематического слуха ребенка, что является необходимым условием для дальнейшего развития экспрессивной речи.

В возрасте 18-30 месяцев в процессе созревания наглядно-действенного мышления (в совместной со взрослым и самостоятельной деятельности) у нормально развивающегося ребенка в достаточной степени пополняется глагольный и номинативный экспрессивный словарь для появления фразовой речи и начала освоения системы языка. Дети стремятся инициировать и поддерживать диалог (преимущественно со взрослым), могут привлечь внимание собеседника, начать и закончить коммуникацию. При этом важно учитывать то обстоятельство, что ребенок раннего возраста очень чувствителен к эмоциональным реакциям и оценке своих действий со стороны взрослого. При чрезмерной негативной реакции ребенок проявляет явное огорчение вплоть до прекращения попыток совершения действий. Такой негативизм относится к негативным формам самостоятельности.

Самостоятельность в детском возрасте – это, в первую очередь, стремление ребенка действовать в ходе такой предметно-практической деятельности независимо от взрослых. Э. Фромм связывал самостоятельность со свободой, М. Монтессори считала «естественное развитие» ребенка изначальным стремлением к независимости от взрослого. Самым впечатляющим шагом на пути независимости ребенка она называла его овладение речью и возможность поддерживать с ее помощью осмысленный разговор [8]. С.Л. Рубинштейн отмечал, что самостоятельность не только включает в себя выполнение определенных заданий, а позволяет осознавать цели и задачи, создавать план своей деятельности и его исполнять [10].

Благодаря стремлению к самостоятельности в совместной деятельности ребенок переходит на уровень самостоятельных высказываний, где сам, уже вместо взрослого, комментирует и оценивает происходящее, замечает ошибки, планирует будущие действия. При этом обобщения как чувственного, сенсорного опыта, приобретаемого при взаимодействии с предметами, и общественного, исторического опыта их использования, который передает ребенку взрослый, являются основой для развития содержательной стороны речи и формирования ее обобщающей функции. Без соответствующего опыта личной дея-

тельности ребенка слово будет лишено своего смыслового содержания, так как оно рядоположено с любыми чувственно-воспринимаемыми признаками предмета [9].

При овладении функциями речи она встраивается в процесс регуляции совместной и самостоятельной деятельности детей и взрослых, появляется речевая инициатива. Речевая инициатива - это способность ребенка самостоятельно выражать свои мысли и проявлять активность в речи. За этим термином фактически скрывается умение ребенка участвовать в разговоре и выражать свои запросы и сообщения. Это навык, который не может быть отделен от двигательных навыков и невербальной коммуникации, так как он развивается на их основе и благодаря переходу совместных действий с уровня репродуктивных на продуктивные и поисковые, творческие. Именно поэтому все специалисты - дефектологи, логопеды, психологи, воспитатели и другие педагоги - считают данный уровень главным достижением при переходе от раннего к дошкольному возрасту. Такая речь отражает запросы и желания ребенка, является инструментом переживания, познания и преобразования окружающего мира, взаимодействия с другими детьми и взрослыми. В условиях качественного развития речевого общения происходит как активизация познавательных процессов ребенка, так и нормализация его поведения, закладывается основа для появления эмоционального интеллекта, который, согласно ФГОС ДО, является основой положительной адаптации и социализации ребенка в обществе.

В качестве дальнейшего метода исследования применим метод экспертных оценок и обобщений. Такие ученые, как Л.Р. Давидович, М.Н. Ромусик, обобщили существующие теоретические подходы и концепции к развитию речи детей и попытались разработать превентивный подход. Его опорой стали создание условий для развития детской активности и самостоятельности, поддержка инициатив дошкольников в речевой деятельности. С этой точки зрения, как отмечают авторы, у детей первых двух лет жизни имеется предрасположенность к появлению отклонений речевого развития: это проблемы с установлением эмоционального контакта, неприятие обращений к ребенку, отсутствие жестов и непереносимость изменений в условиях окружающей среды.

Если взрослые не отвечают на обращения ребенка, то у него пропадает потребность в общении и замедляется развитие активной речи. С другой стороны, родители, желая ускорить развитие речи, требуют от ребенка: «Скажи, скажи, скажи...». Зачастую у детей с задержкой речевого развития такие требования вызывают протест. Ино-

гда они начинают повторять отдельные простые слова по подражанию, но не умеют использовать их в реальных ситуациях и в общении с окружающими. Подражание является необходимым условием для овладения речью, но ребенок должен самостоятельно почувствовать потребность и мотивацию, чтобы начать говорить.

Необходимо, чтобы речь взрослого была эмоционально-насыщенной, окрашенной интонационно, сопровождалась мимикой, жестами. Все это делает ее более доступной для понимания, повышает собственную речевую активность ребенка, его стремление подражать речи взрослого [4].

Для ребенка раннего возраста важны не только умение и стремление в произношении различных звуков и звукокомплексов, но и понимание обращенной речи. Принято выделять пять уровней понимания:

- В 3-6 месяцев ребенок прислушивается к голосам взрослых, реагирует на интонацию.
- К 6-10 месяцам появляется способность понимать и выполнять простейшие инструкции, команды (показать нос, помахать «пока-пока», играть в «ку-ку»).
- В 10-18 месяцев ребенок учится понимать названия отдельных предметов, далее может узнавать их изображения и показать на сюжетных картинках.
- К 2,5 годам ребенок осваивает понимание действий в различных ситуациях (может показать на картинке - кто сидит, а кто лежит), понимание и выполнение двухступенчатой инструкции. Развивается способность различать значение предлогов в конкретной, привычной ситуации, становится доступным установление причинно-следственных связей.
- К 4-м годам ребенок уже понимает сложноподчиненные предложения и предлоги вне конкретной ситуации.

Параллельно с освоением понимания речи взрослых ребенок при типичном развитии стремится к самостоятельному произношению. Младенческие крики уже к концу 1-го месяца жизни имеют интонационную окраску. В возрасте 3-4-х месяцев на основе избирательного внимания к речи взрослых ребенок начинает вычленять и самостоятельно произносить отдельные элементы речи взрослых, так в норме происходит развитие гуления. Чем активнее и эмоциональнее мать отзывается на такие проявления ребенка, тем больше стимулирует его к самостоятельному звукопроизношению. Уже в этом возрасте

можно наблюдать первые отклонения от нормы в развитии детской речи: ребенок не реагирует на обращение, у него отсутствует комплекс оживления, он не стремится прислушиваться к речи взрослого, не пробует повторять звуки и звукокомплексы.

При типичном развитии звукокомплексы гуления усложняются, становятся более насыщенными как интонационно, так и более вариативными по звуковому содержанию. И к возрасту 6-7 месяцев в речи ребенка появляются лепетные конструкции – открытые слоги по типу согласный+гласный, цепочки слогов. Возраст 7-10 месяцев считается периодом активного интереса. Этому способствуют как вновь приобретенные моторные возможности, так и совершенствующееся эмоциональное и психическое развитие ребенка. Ребенок начинает активно исследовать как части своего тела, так и предметы, которые его окружают.

Лепет младенца тоже претерпевает изменения и усложняется. В условиях положительного эмоционального подкрепления взрослого одни звуки и звукокомплексы становятся более охотно и часто произносимыми, закрепляются в активной речи ребенка, другие постепенно отмирают. Появляется такое новообразование как отраженный лепет (повторяемый за взрослым), так и самолепет, то есть собственная речевая активность ребенка, которая уже имеет некоторое осмысление. Таким образом ребенок привлекает к себе внимание, выражает просьбы, желания, эмоции. Ребенок уже может выполнить простейшую инструкцию, сопровождаемую жестом, стремится контактировать со взрослым, используя игрушки и предметы домашнего обихода.

Первые слова появляются в возрасте 10-12 месяцев при взаимодействии со взрослыми и желании получить что-то, то есть когда необходимо назвать предмет. Если ребенка не понимают, он проявляет недовольство и протест с помощью плача, крика или отказа выполнять задания и усиливает использование жестов для общения. Появление жестов в довербальный период является ярким показателем желания общаться, вступать в диалог со взрослым, однако пока ребенок не знает, как это осуществить. Развитие невербальных навыков общения способствует социально-адаптивным возможностям детей и играет важную роль в формировании коммуникативной деятельности.

Облегчить переход от одного типа взаимодействия к другому, от невербального к вербальному, позволяют различные ситуации, где ребенку ненавязчиво предлагается проявить речевую инициативу. Что

же это за ситуации?

1. Эмоциональный комментарий к совместным действиям.
2. Ситуация выбора.
3. Логоритмика и логопедические распевки.
4. Рассмотрение иллюстраций вместе со взрослым.
5. Игры-диалоги.
6. Комментированное рисование.

Особое внимание исследователи также уделяют вопросам музыкального воспитания детей. Приглушенную музыку рекомендуется использовать у детей 2-го года жизни и старше как для сопровождения некоторых режимных моментов, так и для сопровождения занятий ребенка, за исключением чтения. Музыка способствует эмоциональному развитию ребенка, формированию чувства ритма и тона, помогает совершенствовать слуховые представления, когнитивное развитие, концентрацию внимания.

Обобщим теперь экспертные оценки ученых, описав факторы, которые способствуют становлению и развертыванию речи, делают ее самостоятельной. М.Р. Львов выделил восемь таких факторов, но к раннему возрасту применимы только первые семь из них [7].

Первые два фактора происходят из наблюдения за детьми младенческого возраста: это фактор положительных эмоций и фактор потребности в эмоциональном контакте с близким человеком. Как уже упоминалось ранее, младенец строит свои первые формы общения на основе теплого эмоционального контакта и отражения («заражения») эмоциями матери. Эти факторы относятся к формам невербального общения. Фактор положительных эмоций действует не только в младенческом, но и в более старшем дошкольном возрасте, так как ребенок очень чувствителен к проявлению эмоций окружающих его людей и нуждается в положительных эмоциях, спокойствии, уравновешенности.

На ранних ступенях речевого развития ребенок начинает накапливать речевой материал – звуки родного языка и их сочетания, мелодику речи, интонацию, ее темпо-ритмическое наполнение из речи окружающих его людей. Тем не менее, он пока не наполняет все это смыслом. Только к 6-ти месяцам у него возникнут первые связи между звукокомплексом и его значением. И здесь вступает в силу третий фактор – фактор физиологического развития органов речи: речевых центров мозга, памяти, органов говорения, аудирования, координационной системы. Он тесно связан с переходом от гуления к лепету. Для появления

лепета необходима напряженная и слаженная работа механизмов памяти, аудирования и органов артикуляции. В это же время у ребенка начинает формироваться указательный жест, сначала его понимание, а затем и самостоятельное использование.

В возрасте 10-15 месяцев из лепетных конструкций «вырастают» первые слова, слова-фразы. В этот момент наиболее ярко проявляется четвертый фактор – потребность в содержательном общении. Его можно назвать первым шагом в формировании личности, началом процесса вхождения ребенка в общество, которое сопровождает потребность выразить свои желания и мысли, обменяться мнениями, дополнить свои действия пояснениями, комментариями.

Также на 2-м году жизни в связи с активным развитием предметных действий ребенка начинают формироваться первые понятия и обобщения, у ребенка возникает потребность (и способность) номинации, назвать каждый окружающий его предмет словом. Впоследствии ребенок переносит названия на аналогичные или похожие предметы, так формируются первые обобщения. Все это становится возможным благодаря пятому фактору - развитию интеллекта.

Шестой фактор - это фактор языковой (речевой) среды, в которой протекает процесс речевого развития. До 4-5-летнего возраста на основе языкового чутья ребенком усваивается система родного языка, в старшем дошкольном возрасте идет усвоение языковой нормы, которая часто может вступать в противоречие с системой. Необходимо, чтобы языковая среда, окружающая ребенка, была качественной, правильной, поскольку он будет усваивать фонетику, лексику и грамматику интуитивно.

Наконец, седьмой фактор – фактор речевой активности. Без процесса активного говорения, постоянной речевой практики невозможно качественное развитие речи.

Самостоятельность в детском возрасте – это стремление ребенка к независимости от взрослых. Развитие самостоятельности заставляет ребенка осознавать цели и задачи, планировать их выполнение, а также комментировать и оценивать свои действия. Благодаря стараниям ребенка достигается уровень самостоятельных высказываний, где ребенок сам комментирует происходящее, замечает ошибки и планирует будущие действия. При этом общение и опыт, переданные взрослым, являются основой для развития содержательной стороны речи и формирования ее обобщающей функции.

В свою очередь, речевая инициатива детей раннего возраста

играет важную роль в их развитии. С самого рождения дети активно учатся общаться и выражать свои мысли с помощью речи. Они стремятся понять мир вокруг себя, а также поделиться своими эмоциями и потребностями. На начальном этапе дети обычно используют голосовые и невербальные сигналы, такие как мимика и жесты, чтобы привлекать внимание взрослых и передавать свои потребности. Со временем они начинают произносить первые слова и фразы, осознавая, что могут использовать речь для связи с окружающими. Однако развитие речи у детей происходит по-разному. Некоторые дети начинают говорить рано, показывая высокую речевую инициативу, в то время как другие могут развиваться более медленно и нуждаются в дополнительной поддержке. Важно осознавать, что речевая инициатива детей раннего возраста тесно связана с их общим развитием и освоением предметной деятельности.

Кроме того, для развития самостоятельной и инициативной речи нужно учитывать факторы, которые делают ее таковой. Их обобщил М.Р. Львов [7]:

- фактор положительных эмоций;
- фактор потребности в эмоциональном контакте с близким человеком;
- фактор физиологического развития органов речи;
- фактор потребности в содержательном общении;
- фактор развития интеллекта;
- фактор языковой (речевой) среды;
- фактор речевой активности.

Мы рассмотрели теоретические исследования, связанные с онтогенезом самостоятельности и инициативности, их применение по отношению к развитию речи дошкольников, выявили взаимосвязь с развитием психических процессов и предметной деятельности детей раннего возраста. При этом становление речи идет параллельно освоению видов совместной практической деятельности со взрослым и развитию мышления.

После 2-3-х лет, если нет признаков их рассогласования, - это проблемы с установлением эмоционального контакта, неприятие обращений к ребенку, отсутствие жестов и непереносимость изменений в условиях окружающей среды, то есть невербальные формы общения сменяются вербальными, инициативность переходит в качество речи. Для детей с нарушениями развития различные коммуникативные и предметно-практические ситуации могут облегчить переход от одного способа взаимодействия к другому, где ребенку предлагается

проявить свою речевую инициативу. Аналогичные выводы сделаны в исследовании Л.Р. Давидович, М.Н. Ромусик.

Литература

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учебное пос. для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. - 3-е изд., стереотип. - М.: ИЦ «Академия», 2000. - 400 с.
2. Визель Т.Г. Прикладная нейролингвистика. - М.: Московский инст. психоанализа, Когито-Центр, 2020. - 339 с.
3. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. - М.: Просвещение, 1987.
4. Давидович, Л.Р., Ромусик, М.Н. Библиографическая ссылка на электронные документы: Превентивные подходы к речевому развитию детей младенческого и раннего возраста // Дошкольное воспитание. - 2018. - № 5 (96). - С. 23-29. [Электрон. версия]. - URL: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2018/05/davidovich_dv_05_2018.pdf (дата обращения: 14.04.2024).
5. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Сов. Россия, 1979. - 192 с.
6. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. - СПб.: Речь, 2006. - 380 с.
7. Львов, М.Р. Основы теории речи. Учебное пос. для студ. высш. пед. завед. - М.: ИЦ «Академия», 2000. - 248 с.
8. Монтессори, М. Впитывающий разум ребенка. - 2-е изд. - СПб.: Благотворит. фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2011. - 320 с.
9. Новоселова, С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. - М.: Педагогика, 1978. - 160 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 2001. - 720 с.
11. Смирнова, Е.О., Галигузова, Л.Н., Мещерякова, С.Ю. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста. - М.: Мозаика-Синтез, 2007. - 160 с.

Авторы публикации

Низовцева Евгения Евгеньевна, магистрант дефектологического факультета Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: evgkazban@mail.ru.

Ромусик Мария Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной дефектологии Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

INDEPENDENCE IN SPEECH AND INITIATIVE: CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT AT AN EARLY AGE

Nizovtseva E., Master's degree student, Defectology Faculty, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: evgkazban@mail.ru.

Romusik M., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool

Defectology, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia.

Abstract. *The article discusses theoretical studies of the ontogenesis of independence and initiative of young children in the aspect of speech development of children of this age group.*

Key words: *independence, speech initiative, objective actions, speech disorders, early age.*

References

1. Alekseeva M., Yashina V. Methods of speech development and teaching the native language to preschoolers: Textbook. aid for students higher and Wednesday, ped. textbook establishments. - 3rd ed., stereotype. - M.: Publishing center «Academy», 2000. - 400 p.
2. Wiesel T. Applied neurolinguistics. - M.: Moscow Institute of Psychoanalysis, Cogito Center, 2020. - 339 p.
3. Vinarskaya E. Early speech development of a child and problems of defectology: Periods of early development. Emotional prerequisites for language acquisition. - M.: Enlightenment, 1987.
4. Davydovich L., Romusik M. Bibliographic link to electronic documents: Preventive approaches to speech development of infants and young children // Preschool education. - 2018. - № 5 (96). - P 23-29. [Electron. version]. - URL: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2018/05/davidovich_dv_05_2018.pdf (access date: 04/14/2024).
5. Koltsova M. The child learns to speak. - 2nd ed., revised. and additional. - M.: Sov. Russia, 1979. - 192 p.
6. Kornev A. Fundamentals of speech pathology in childhood: clinical and psychological aspects. - St. Petersburg: Rech, 2006. - 380 p.
7. Lvov M. Fundamentals of speech theory: Textbook aid for students higher ped. establishments. - M.: Publishing center «Academy», 2000. - 248 p.
8. Montessori M. The Absorbing Mind of a Child. - 2nd edition. - St. Petersburg: Charitable Foundation «VOLUNTEERS», 2011. - 320 p.
9. Novoselova S. Development of thinking at an early age. - M.: Pedagogy, 1978. - 160 p.
10. Rubinstein S. Fundamentals of general psychology. - St. Petersburg, 2001. - 720 p.
11. Smirnova E., Galiguzova L., Meshcheryakova S. First steps. Program for the education and development of young children. - M.: Mosaic-Synthesis, 2007. - 160 p.

Дата поступления: 15.04.2024.

УДК 37.07

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В РАМКАХ РАЙОННОГО ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ

И.А. Ульянова

ГБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» Невского района, г. Санкт-Петербург, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема проектирования системы управления инновационной деятельностью в рамках районного Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Особое внимание уделено выявлению особенностей модели управления, которое выступает, в основном, в двух аспектах: как один из этапов проектирования данного направления работы в профессиональной деятельности руководителя учреждения и метод исследования, который позволяет описать объект. В статье представлен практический опыт реализации модели управления инновационной деятельностью в рамках районного Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.*

***Ключевые слова:** педагогическое проектирование, инновационная деятельность, система, управление, развитие, моделирование, образование, личность, проект.*

В последнее время в стране происходят стремительные изменения во многих сферах, в том числе и в образовании. Благодаря данным изменениям происходит развитие системы образования. Одним из направлений управляемого развития образовательного учреждения является внедрение инноваций в профессиональную деятельность коллектива. Данная деятельность включает разработку и реализацию новшеств по многим направлениям деятельности образовательного учреждения с учетом его специфики. Инновационное развитие всегда направлено на получение нового состояния качества деятельности, и поэтому оно актуально.

О востребованности организации инновационной деятельности в образовательном учреждении свидетельствует и ст. 20 Закона об образовании, где данный вид деятельности «осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной

политики Российской Федерации в сфере образования» [13]. Поэтому в образовательных учреждениях, чтобы обеспечивать инновационное развитие образовательного процесса, начинают максимально реализовывать потенциал как образовательной системы учреждения, так и возможности специалистов, прежде всего используя внутренние возможности. Не случайно в последние годы появилось такое понятие, как «корпоративная система развития профессиональных компетенций сотрудников». В данном аспекте грамотно организованное управление инновационной деятельностью становится ведущим фактором эффективности деятельности учреждения.

Цель исследования: определение особенностей модели управления инновационной деятельностью в рамках районного Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, потому что система управления инновационной деятельностью в данном виде центра обладает своей спецификой:

1. Направленность деятельности на оказание индивидуально-ориентированной педагогической, психологической, социальной и медицинской помощи несовершеннолетним, которые остро нуждаются в оказании им коррекционно-развивающей помощи. Речь идет как о детях с ограниченными возможностями, так и имеющих отклонения в поведении и личностном развитии.

2. Содержание деятельности, которое не регламентируется стандартами, а определяется проблемами и потребностями детей, родителей и педагогов школ и детских садов.

3. Работа с родителями и предоставление им психологической и педагогической помощи через постановку целей, определение содержания и форм такой помощи. В качестве основных задач в данном вопросе являются: воспитание родительской ответственности, повышение психолого-педагогической компетентности, популяризация знаний по вопросам воспитания, развития и обучения ребенка [5]. Нужно учитывать, что в условиях урбанистической среды проживает более полумиллиона человек населения района, где, по мнению современных исследователей, около 20% жителей Российской Федерации нуждаются в психологической помощи [10].

4. Оказание методической помощи специалистам 61 общеобразовательного и 97 дошкольных учреждений района; возникает необходимость оценки объемов и содержания необходимой психолого-педагогической и методической помощи педагогам и детям.

5. Соблюдение особого стиля отношений между сотрудниками

Центра и воспитанниками, основанного на уважении к ним, заботе об их жизни и здоровье.

Как следует из специфики, деятельность Центра многопланова: не только индивидуальная диагностическая, консультативная и коррекционно-развивающая виды деятельности, но и проведение занятий по профилактике асоциального поведения подростков. В результате в Центре функционирует целый комплекс структурных подразделений: территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия Невского района, коррекционно-развивающий, консультативно-диагностический отделы и отдел профилактики девиантного поведения и наркозависимости.

Проблема разработки и реализации инноваций и их диссеминации в российской психолого-педагогической науке рассматривается с разных оснований: теории инноваций в системе образования, методов и технологий обучения и воспитания, развития инновационных процессов в учреждениях образования различного типа и системы управления этими процессами [4].

Под управлением, а если быть точнее - сопровождением инновационных процессов в практической работе в Центре, мы понимаем целевую деятельность, предусматривающую следующие три компонента, которые объединяются в управленческую модель:

- *Участники проекта или программы*, которые взаимодействуют при выработке обоснования и принятия управленческих решений в процессе его осуществления. Речь идет о сотрудниках, их квалификации, развитии их компетенций, а также выстраивании системы морального и материального стимулирования инновационной деятельности.

- *Объекты управления или сопровождения* – это системные либо индивидуальные проекты и программы, реализуемые в Центре, прошедшие внешнюю экспертизу и признанные инновационными.

- *Процесс управления осуществлением проектов и программ*, который состоит из ряда этапов: инициирование проекта или программы, планирование, организация и контроль исполнения, обобщение полученных результатов в различной форме.

Для повышения эффективности управления инновационными процессами придерживаемся принципов управления, соответствующих специфике деятельности Центра. К ним мы отнесли принципы, сформулированные С.В. Воробьевой:

- создали в Центре условия материального и морального характера, которые стимулировали бы разработку и реализацию

инновационных идей;

- определили в качестве целей инновационной деятельности потребности личности, общества и государства;

- определили в качестве приоритетных направлений инновационной работы оказание методической помощи сотрудникам образовательных учреждений, консультирование и профилактику асоциального поведения подростков школ;

- максимальное сокращение сроков разработки и внедрения нововведений через дебюрократизацию управления;

- кооперация ресурсов (прежде всего интеллектуальных), которые необходимы для организации непрерывного инновационного процесса [1].

В настоящее время в плане организации инновационной деятельности основным способом является способ проектирования, но при этом эффективность инновационного развития образовательного учреждения зависит, прежде всего, от способности руководства грамотно управлять данной деятельностью.

Учитывая новейшие подходы в практике проектной деятельности, мы рассматриваем управление образовательными проектами в Центре как разработку модели системы управления, где приоритетами являются:

- мобильность реагирования на изменения среды;

- концентрация усилий профессионально активных специалистов различных отраслей научного и практического знания для достижения оптимальных результатов в приоритетных направлениях;

- повышение уровня личной ответственности каждого члена временного коллектива по достижению результата;

- привлечение и распределение материально-технических и финансовых ресурсов непосредственно при реализации каждого проекта [9].

Таким образом, инновационная деятельность, по нашему мнению, - это актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия диагностически доказанных инициатив и новшеств, которые востребованы в конкретном социуме и способствуют позитивному развитию как детей и родителей, так и педагогов образовательных учреждений. При этом нами используются следующие компоненты управления:

- организация разработки проектов, программ, положений по реализации инновационных идей, востребованных в социуме района;

- организация постоянного повышения профессиональных компетенций сотрудников Центра и образовательных учреждений района, реализующих инновационные проекты;
- анализ результатов инновационных проектов и внесение необходимых корректив;
- контроль за процессом внедрения инновационных идей;
- систематизация и обобщение опыта реализации инновационных проектов и его диссеминация;
- учет проведенной инновационной деятельности.

В разных источниках даются разнообразные определения понятия «проект», но в целом не противоречащие, а дополняющие друг друга. В наиболее общем виде данное понятие дано в Современном экономическом словаре: «замысел, идея, образ, воплощенные в форму описания, обоснования, расчетов, чертежей, раскрывающих сущность замысла и возможность его практической реализации» [8].

С учетом специфики нашей профессиональной деятельности нами используется понятие «педагогический проект», данное в словаре терминов Института педагогических инноваций РАО: «Педагогический проект – оформленный комплекс образовательных идей в образовании (в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях и деятельности)» [2].

Организуя педагогическое проектирование, мы учитываем его специфику: объекты, виды и принципы.

Что касается объектов, то среди других для нашего Центра подходит идея В.М. Монахова, который выделяет 4 варианта объектов педагогического проектирования:

- 1) педагогическая система;
- 2) система управления образованием;
- 3) система методического обеспечения;
- 4) образовательный процесс [6].

Связано это с тем, что в Центре проектируются все четыре объекта.

Определяя виды педагогического проектирования, мы исходим из утверждения Г.П. Щедровицкого, который определяет два вида в стратегическом плане: адаптацию к социальной среде и ее условиям и усовершенствование или преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями, убеждениями [14].

Конкретизация видов педагогического проектирования, данная Г.П. Щедровицким, с учетом специфики деятельности Центра, привела

к реализации трех видов проектирования, которые мы различаем по объектам преобразования, целям и прогнозируемому результату:

- **социально-педагогическое проектирование**, предусматривающее решение социальных проблем педагогическими средствами, где целью являются: социальное воспитание и оказание социально-психологической помощи воспитанникам Центра с ограниченными возможностями здоровья и в психологической норме, их родителям и педагогам и организация мониторинга результативности проектов;

- **психолого-педагогическое проектирование**, где в качестве цели являются коррекционно-развивающая деятельность либо развитие межличностных отношений и ценностных ориентаций, а также профилактика асоциального поведения воспитанников;

- **проектирование методического сопровождения** с целью развития профессиональных компетенций сотрудников общеобразовательных и коррекционных школ и детских садов района и самого Центра.

В качестве принципов, используются:

- **принцип прогностичности**, предусматривающий моделирование будущего состояния объекта проектирования;

- **принцип продуктивности**, требующий ориентации на получение результата, имеющего прикладную значимость;

- **принцип человеческих приоритетов**, предусматривающий, что приоритетом проектируемой системы, процесса или проблемной ситуации являются реальные потребности, интересы и возможности разных категорий воспитанников;

- **принцип саморазвития**, который подразумевает создание гибких систем, процессов или ситуаций, которые по ходу реализации можно будет изменять, учитывая происходящие изменения;

- **принцип системности** – предусматривающий постановку и обоснование древа целей и задач на каждый этап реализации проекта, а также определяющий необходимые ресурсы, технологии управления и конкретных исполнителей;

- **принцип саморазвития**, который предусматривает, что достижение предусмотренных целей приводит к постановке новых, стимулирующих внедрение в профессиональную деятельность сотрудников Центра новых форм и технологий [7].

Исходя из трех видов проектирования, в Центре разработаны и реализуются следующие проекты:

К первому виду относятся проекты:

1. «Ответственное родительство». Цель проекта - организация партнерских отношений специалистов Центра с родителями обучающихся через совершенствование системы сопровождения семьи на всех уровнях образования. В данном проекте центральным является линия взаимодействия наших специалистов с родителями на основе уважения позиции и потребностей друг друга, доверия друг к другу. Только таким образом возможно решение проблемных ситуаций. Речь идет о семьях, где воспитываются разные категории детей: с ограниченными возможностями и в психологической норме.

2. «Модель программно-аппаратного комплекса обеспечения деятельности территориальной психолого-медико-педагогической комиссии». Цель - создание универсального механизма накопления, обработки и распределения информации об особенностях развития каждого обратившегося в ТПМПК ребенка в условиях междисциплинарного взаимодействия разнопрофильных специалистов, по созданию индивидуального прогноза на ближайшую и долгосрочную перспективу по максимально эффективному варианту траектории его развития.

Ко второму виду относятся:

1. «Школа помощи». Цель проекта - разработка вариативной модели сопровождения, направленной на компенсацию дефицитов психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей в интересах детей;

2. «Организация адресной профилактической работы с использованием электронной методики раннего выявления асоциального поведения подростков общеобразовательных учреждений Невского района г. Санкт-Петербург». Цель - снижение уровня асоциального поведения и наркозависимости среди подростков общеобразовательных учреждений Невского района Санкт-Петербурга через реализацию электронной методики раннего адресного выявления проявлений асоциального поведения и организации на основе показателей данной диагностики выявления причин и оперативной адресной профилактической работы.

К третьему виду относятся:

1. «Школа тьютора». Цель проекта - создание ресурсной платформы по организационно-методической и практической подготовке и стажировке тьюторов по комплексному сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в

условиях интегрированного и инклюзивного образования.

Раскрыть алгоритмы всех проектов Центра невозможно в рамках статьи, поэтому в качестве примера рассмотрим весь алгоритм управленческих действий при разработке и реализации программы «Организация адресной профилактической работы с использованием электронной методики раннего выявления асоциального поведения подростков общеобразовательных учреждений Невского района г. Санкт-Петербург» [11]:

1-й этап: проведение анкетирования подростков школ, сбор статистической информации и постановка проблемы.

По результатам анкетирования 5522 обучающихся 5-9-х классов школ Невского района, проведенного в начале 2021 г., среди наиболее распространенных факторов, с которыми приходится работать специалистам служб сопровождения школ и отдела профилактики нашего Центра, были выделены следующие:

- Неудовлетворенность в неформальном общении с родителями: у 23% подростков родители проявляют либо неспособность, либо неготовность или нежелание понять и принять их желание проявлять самостоятельность и осуществлять ненавязчивый контроль за их поведением.

- Конфликтность в общении со сверстниками:

• у младших подростков (5-6-е кл.) конфликты со сверстниками происходят чаще всего между мальчиками (64,7%); между девочками - реже (56,1%);

• у старших подростков (7-9-е кл.): у мальчиков - 51%; у девочек - 48,2%.

- Буллинг:

• физическое насилие испытывают на себе 17,8% младших и 11,1% старших подростков школ;

• психологическое насилие со стороны сверстников (свидетель избиения, травля в социальных сетях) - каждый 3-й ученик в школе;

• психологическое насилие со стороны педагогов (унижение, оскорбление обучающихся) - от 22,5% младших и 36,4% - старших подростков. Но у данной проблемы есть и обратная сторона: 30,9% младших подростков и 43,7% старших подростков сталкивались в школе с оскорблениями в адрес педагогов со стороны обучающихся. Все это свидетельствовало об отсутствии уважения к педагогам со стороны ряда учеников и сложностях в регулировании их поведения.

Приведенные результаты опроса подростков, статисти-

ка суицидов среди подростков (только за 9 мес. 2021 г. – 9 попыток и 3 завершенных), а также правонарушений свидетельствовали о необходимости изменить подход к проводимой профилактической работе, потому что он предусматривал не профилактику, а реагирование на уже состоявшийся поведенческий акт, что крайне сложно корректировать.

2-й этап: организация работы по изменению подхода к организации профилактической работы в школах района и Центре. Результат – организация и проведение пяти форсайт-сессий со специалистами служб сопровождения школ района. Итог работы – разработка методики раннего выявления проявлений асоциального поведения подростков с целью проведения с ними оперативной коррекционной работы на этапе, когда проявления только начинают формироваться. Другими словами, новый подход можно назвать системой ранней адресной профилактики асоциального поведения подростков школ.

3-й этап: первичная апробация. Данная методика была апробирована сначала на базе трех школ Невского района Санкт-Петербурга и показала свою успешность. По результатам опроса специалистов, задействованных в первичной апробации методики, она демонстрирует эффективность, наглядность, регулярность и адресность, то есть соответствует тем параметрам, которых добивались разработчики проекта, что дало возможность обучить классных руководителей и специалистов служб сопровождения школ и распространить реализацию программы в 55-ти школах Невского района.

4-й этап: разработка районной целевой программы «Организация адресной профилактической работы с использованием электронной методики раннего выявления асоциального поведения подростков общеобразовательных учреждений Невского района г. Санкт-Петербург», ее экспертиза в Академии постдипломного педагогического образования Санкт-Петербурга; создание Опорного центра, осуществляющего реализацию программы, контроль заполнения методики классными руководителями (2 раза в месяц) и проводимой коррекционной работы специалистами служб сопровождения школ.

В результате использования программы у социальных педагогов и педагогов-психологов ОУ появилась возможность на ранних этапах получать информацию о потенциальных рисках формирования асоциального поведения подростков с ОВЗ и психологической норме и начинать профилактику заранее (до ее сформированности) и адрес-

но в отношении конкретных подростков. Важно и то, что методика дает возможность выявлять проблемы поведения всех обучающихся 5-11-х классов и на данной диагностической основе организовывать общепрофилактическую работу в школе.

Сначала о результативности программы, приведенной в качестве примера. За 2 года реализации данной инновационной программы были получены следующие результаты:

1. В течение 2-х учебных годов с помощью методики ранней адресной диагностики проявлений асоциального поведения были выявлены в общем 124 подростка 5-11-х классов школ Невского района, проявившие суицидальный интерес. Согласно дальнейшим оценкам классных руководителей через ту же методику, а также опросам педагогов- психологов школ, большая часть проявлений интереса к суициду у подростков была оперативно купирована.

То есть ранняя адресная коррекция проявлений аутоагрессивного поведения подростков дала положительный результат практически у 100% подростков, проявивших суицидальный интерес. Если за 2020-2021 уч. год было совершено 9 попыток самоубийства, из которых 3 завершенных, то за 2021-2024 уч. года – 2 завершенных случая.

2. Существенно сократилось количество подростков школ, употребляющих алкоголь (зафиксированные школами и УМВД Невского района обучающиеся 5-11-х кл.), в сравнении с 2020-2021 уч. годом.

Таблица 1

Показатели динамики употребления алкоголя подростками школ Невского района (в % от общего количества)

2020-2021 уч. год	2021-2022 уч. год	2022-2023 уч. год
0,23%	0,15%	0,06%

За 2 года снизился интерес подростков и к экстремистской деятельности: с 273-х до 222-х случаев. Речь в данном случае идет о проявлениях интереса, которые были оперативно купированы.

3. Резко сократилось и количество правонарушений, о чем свидетельствует приведенная ниже таблица.

Таблица 2

Показатели динамики правонарушений подростков школ
Невского района по данным Главного управления МВД
по Санкт-Петербургу и Ленинградской области (кол-во случаев)

	Совершивших уголовные преступления	В т.ч. приобретение, хранение, перевозка наркотиков, психотроп- ных веществ или их аналогов	Совершивших административные правонарушения
2020 г.	30	2	18
2021 г.	46	5	16
2022 г.	26	1	9
2023 г.	4	2	3

Одними из условий реализации данной программы, кроме индивидуальной коррекционной работы с детьми группы риска и работы с педагогами и родителями, являются дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы. В качестве примера можно привести две из них, продемонстрировавшие высокий уровень результативности: «Социальная реклама – в школы» и «Открытая сцена». Как и другие профилактические программы они предусматривают включение в профилактическую деятельность подростков как с ОВЗ, так и в психологической норме, предусматривая цикл обучения для них. Данные о результативности этих программ опубликованы [3; 12].

Система управления Центром через проектирование дает хорошую результативность:

1. Достижение запланированных показателей по всем проектам.
2. Экономия ресурсов – получение результатов в работе без дополнительных финансовых затрат.
3. Профессиональная самореализация сотрудников Центра. Рост профессионализма отмечают практически все сотрудники Центра.
4. Своевременность реализации проектов, предусмотренных их планами-графиками («дорожными картами»).
5. Уровень удовлетворенности получателей услуг Центра (воспитанников, родителей и педагогов образовательных учреждений) близок к 100%.
6. Призовые места в региональных и федеральных конкурсах проектов.

Сравнительный анализ содержания статьи с другими авторами невозможно провести, потому что аналогов исследования особенностей модели управления подобным Центром, обслуживающим как детей с ОВЗ, так и детей в психологической норме, родителей и педагогов общеобразовательных и коррекционных школ и детских садов, в публикациях не удалось найти.

Что касается особенностей данной модели управления, предусматривающего организацию предварительной диагностики, постановки проблемы, целеполагания, процесса реализации, контроль, всегда используется под конкретную проблему и контингент детей или взрослых. В этом первая и основная особенность данной модели управления инновациями.

Вторая особенность – ее партисипативный характер, который предусматривает интеграцию интересов как сотрудников Центра, так и администрации учреждения. Это предусматривает участие сотрудников в управлении в той иной форме: в системе дополнительного материального и морального поощрения, в рабочих группах по разработке и реализации проектов.

Учитывая многослойную структуру Центра по видам деятельности, результата в деятельности можно достичь, только придерживаясь этих особенностей управления.

Литература

1. Воробьева, С.В. Основы управления образовательными системами: Учебное пос. для студ. высш. учеб. завед. / С.В. Воробьева. - М.: ИЦ «Академия», 2008. - 208 с.
2. Зотова, Н.К. Сущность педагогического проектирования // Вестник ОГУ. - Приложение «Гуманитарные науки». - 2005. - № 2.
3. Кискаев, И.А. Особенности ранней адресной профилактики суицидального поведения подростков школ / Кискаев И.А., Доброхотов С.С. // Сб. статей и тезисов докладов VIII Всерос. науч.-практ. конф. памяти Почетного работника сферы молодежной политики РФ В.А. Канаяна (26-27 февр. 2024 г.) / ГБУ «Городской центр социальных программ и профилактики асоциальных явлений среди молодежи «КОНТАКТ». - СПб., 2022. - 499 с.
4. Лазарев, В.С. Понятие педагогической и инновационной системы школы // Сельская школа. - 2003. - № 1.
5. Ланцбург, М.Е. Психологическая помощь семье в период ожидания ребенка и первого года его жизни // Психотерапия и клиническая психология: методы, обучение, организация: Материалы Всерос. конф., 26-28 мая 1999 г. - СПб.; Иваново, 2000. - С. 312-320.
6. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование - современный инструментальный дидактических исследований // Школьные технологии. - 2001. - № 5. - С. 75-89.
7. Попова, М.А. Виды и принципы педагогического проектирования: теоретический

аспект // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. - 2011. - № 1-1. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-i-printsipy-pedagogicheskogo-proektirovaniya-teoreticheskii-aspekt> (дата обращения: 06.02.2024).

8. Современный экономич. словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. - 2-е изд., испр. - М.: ИНФРА-М, 1999.

9. Узарханова, А.С. Технология управления развитием проектных компетенций педагогов в ВУЗе / Узарханова А.С., Коркмазов А.В., Мамалова Х.Э. // МНКО. - 2021. - № 3 (88). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-upravleniya-razvitiem-proektnyh-kompetentsiy-pedagogov-v-vuze> (дата обращения: 30.01.2024).

10. Улыбина, Е.В., Вербианова, О.М. Опыт изучения потребностей и возможностей психологической помощи родителям в городской среде // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. - 2022. - № 3 (61). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-izucheniya-potrebnostey-i-vozmozhnostey-psihologicheskoy-pomoschi-roditelyam-v-gorodskoy-srede-na-primere-goroda-krasnoyarska> (дата обращения: 31.01.2024).

11. Ульянова, И.А. Особенности функционально-структурной модели ранней адресной профилактики асоциального поведения подростков школ на районном уровне / И.А. Ульянова, И.А. Кискаев // Инновационные научные исслед. - 2022. - № 11-4 (23). - С. 126-141.

12. Ульянова, И.А. Социальный театр школы как условие профилактики асоциального поведения подростков с ограниченными возможностями здоровья / И.А. Ульянова, И.А. Кискаев, М.И. Архипов // Инклюзия в образовании. - 2023. - № 2 (30). - Т. 8. - С. 49-62.

13. Федер. закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.

14. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды. - М., 1995. - С. 86.

Автор публикации

Ульянова Ирина Анатольевна, канд. пед. наук, педагог-психолог, директор ГБУ ДО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» Невского района, г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: info.cppmsp.nev@obr.gov.spb.ru.

FEATURES OF THE MODEL FOR MANAGING INNOVATIVE ACTIVITIES WITHIN THE REGIONAL CENTER FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MEDICAL AND SOCIAL ASSISTANCE

Ulyanova I., Candidate of Psychological Sciences, Director of the Center for Psychological-Pedagogical Medical and Social Assistance of the Nevsky District of St. Petersburg, Russia. E-mail: info.cppmsp.nev@obr.gov.spb.ru.

***Abstract.** The article examines the problem of designing a system for managing innovation activities within the framework of a regional center for psychological and pedagogical medical and social assistance. Particular attention is paid to identifying the features of the management model, which acts mainly in two aspects: as one of the stages of designing this area of work in the professional activity of the head of the institution and a research*

method that allows you to describe the object. The article presents practical experience in the implementation of a model for managing innovative activities within the framework of a regional center for psychological, pedagogical, medical and social assistance.

Key words: *pedagogical design, innovative activity, system, management, development, modeling, education, personality, project.*

References

1. Vorobyova S. Fundamentals of educational systems management: textbook. aid for students higher textbook Establishments / S. Vorobyov. - M.: Publishing center «Academy», 2008. - 208 p.
2. Zotova N. The essence of pedagogical design // OSU Bulletin Appendix Humanities. - 2005. - № 2.
3. Kiskaev I. Features of early targeted prevention of suicidal behavior in school adolescents / Kiskaev I., Dobrokhotov S. // Collection of articles and abstracts of reports of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference in memory of the honorary worker in the field of youth policy of the Russian Federation V.A. Kanayan (February 26-27, 2024) / City Center for Social Programs and prevention of asocial phenomena among young people «CONTACT». - St. Petersburg, 2022. - 499 p.
4. Lazarev V.. The concept of the pedagogical and innovative system of school // Rural school. - 2003. - № 1.
5. Lanzburg M. Psychological assistance to the family during the period of waiting for the child and the first year of his life // Psychotherapy and clinical psychology: methods, training, organization: Mat. Ross. conf. - May 26-28, 1999. - St. Petersburg; Ivanovo, 2000. - P. 312-320.
6. Monakhov V. Pedagogical design - modern tools for didactic research // School technologies. - 2001. - № 5. - P. 75-89.
7. Popova M. Types and principles of pedagogical design: theoretical aspect // Scientific results of the year: achievements, projects, hypotheses. - 2011. - № 1-1. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-i-printsipy-pedagogicheskogo-proektirovaniya-teoreticheskiy-aspekt> (access date: 02/06/2024).
8. Modern economic dictionary / B. Raizberg, L. Lozovsky, E. Starodubtseva. - 2nd ed., rev. - Moscow: INFRA-M, 1999.
9. Uzarkhanova A. Technology for managing the development of project competencies of teachers at a university / Uzarkhanova A., Korkmazov A., Mamalova H. // MNCO. - 2021. № 3 (88). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-upravleniya-razvitiem-proektnyh-kompetentsiy-pedagogov-v-vuze> (date of access: 01/30/2024).
10. Ulybina E., Verbianova O. Experience in studying the needs and possibilities of psychological assistance to parents in an urban environment // Vestnik KSPU im. V.P. Astafieva. - 2022. - № 3 (61). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-izucheniya-potrebnostey-i-vozmozhnostey-psiologicheskoy-pomoschi-roditelyam-v-gorodskoy-sredena-primere-goroda-krasnoyarska> (access date: 01/31/2024).
11. Ulyanova, I. Features of the functional-structural model of early targeted prevention of antisocial behavior of adolescents in schools at the district level / I. Ulyanova, I. Kiskaev // Innovative scientific research. - 2022. - № 11-4 (23). - P. 126-141.

12. Ulyanova I. Social theater of the school as a condition for the prevention of antisocial behavior of adolescents with disabilities / I. Ulyanova, I. Kiskaev, M. Arkhipov // Inclusion in education. - 2023. - Vol. 8. - № 2 (30). - P. 49-62.

13. Federal Law «On Education in the Russian Federation», dated December 29, 2012 № 273-FZ.

14. Shchedrovitsky G. Selected works. - M., 1995. - P. 86.

Дата поступления: 17.06.2024.

УДК: 376: 159

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ И ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье раскрываются внешние и внутренние условия формирования самооценки у подростков с ментальными особенностями (МО) в условиях коррекционной школы и инклюзивного класса общеобразовательной школы. Проведено исследование уровня сформированности социальной рефлексии и умения оценивать и регулировать собственное поведение у подростков с ментальными особенностями в разной социальной среде. Установлено, что условия обучения влияют на развитие идентичности у обучающихся с МО.*

***Ключевые слова:** идентичность, обучающиеся, ментальные особенности развития, коррекционная школа, инклюзия.*

Статья выполнена в рамках Государственного задания № 073-00037-24-01 от 09.02.2024 г. на 2024 г. и на плановый период 2025 и 2026 годов ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», утвержденного Министерством просвещения Российской Федерации, «Психологическая поддержка обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде общеобразовательных организаций».

Современная ситуация в системе образования России характеризуется предоставлением возможности родителям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и с инвалидностью, в том числе и с ментальной, выбора образовательной организации для обучения своего ребенка. В связи с чем, обучающиеся могут получать образование как в отдельных (специальных) организациях, так и в инклюзивных условиях, создаваемых в общеобразовательных организациях при совместном обучении с нормативно-развивающимися сверстниками. В связи с этим возникает вопрос об особенностях влияния разных образовательных сред, на качество образовательных результатов,

в том числе на формирование личностных результатов и жизненных компетенций. Одной из важных составляющих личностных результатов является самооценка личности. В качестве наиболее сенситивного периода формирования самооценки ребенка выступает младший школьный возраст. В этот период активно развивается самосознание ребенка, осознание им собственных мотивов действий и поведения, а также потребностей; формирование самооценки у детей младшего школьного возраста выступает одной из ведущих воспитательно-образовательных задач.

В подростковом возрасте более выраженные темпы наблюдаются в развитии эмоционального компонента самооценки; эмоционально-ценностное отношение к себе становится ведущим переживанием внутренней жизни подростка. Обостряются восприятие внешних оценок и самовосприятие, оценка собственных качеств становится насущной задачей подростка. Развитие самооценки в подростковом возрасте во многом зависит от ведущего вида деятельности – общения со сверстниками. Для многих подростков чувство самооценки формируется значительно из чувств самоуважения и личного удовлетворения, которые возникают из-за опыта в школе и их семьях, когда самооценка подростков связана с самопринятием и чувством соответствия и адаптации в социальных средах.

Целью статьи является исследование особенностей влияния образовательной среды (специальное образование в коррекционной школе и инклюзивное образование в общеобразовательной школе) на развитие самооценки обучающихся подросткового возраста.

Вопросы самооценки детей и подростков являются предметом исследования отечественных и зарубежных психологов (И.С. Кон, А.М. Прихожан, В.В. Рубцов, Е.А. Дениэлс, Л.М. Вард и др) [8; 11; 12]. В специальной психологии самооценку личности обучающихся с ментальными особенностями изучали К.К. Агавелян, В.Н. Синев, Ю.А. Быстрова, А.П. Северов, В.Е. Коваленко, Н.В. Москаленко и др. [3; 4; 6; 10]. Ученые рассматривали влияние самооценки на поведение таких подростков в конфликте (Ю.А. Быстрова, В.Н. Синев), важность развития адекватной самооценки у подростков с ментальными особенностями с целью формирования у них умений оценивать ситуацию, себя в ней и выбирать социально одобряемое поведение (А.П. Северов), самостоятельно принимать решения, связанные с самоопределением (Н.В. Москаленко). В психологии инклюзивного образования вопросы влияния самооценки на возможность адаптации ребенка с ОВЗ в среде

сверстников изучали С.В. Алехина А.Э. Конокотин, Т.А. Болдырева Т.А. Юдина и др. [1; 2; 9]. По мнению ученых, самооценка зависит как от индивидуальных особенностей субъекта, так и от социальных условий, а также от той ценности, которую данная культура придает индивидуальности. Таким образом, средовые условия развития личности во многом влияют на процесс формирования самооценки [2; 3].

Процесс формирования самооценки у подростков с ментальными особенностями в инклюзивных классах имеет определенные особенности. Это связано как с внешними, так и с внутренними факторами. Внешние средовые факторы, влияющие на формирование идентичности [1; 3]:

1. Трудности в нормировании поведения таких учеников правилами школьной жизни. Так или иначе поведение подростков с ментальными особенностями будет отличаться от требований, которые учитель предъявляет ученикам класса. Даже в том случае, если такой школьник «сидит тихо» и не нарушает хода урока, он может не ответить на поставленный вопрос, не понимает материал, который излагает учитель, не умеет вести записи в тетради и т.д.

2. Отличие в требованиях к его образовательным результатам. Если ученик с ментальными особенностями обучается по адаптированной программе, требования, предъявляемые к его образовательным результатам программой, сильно отличаются от требований к образовательным результатам других учеников.

3. Дети класса видят, что этот ребенок отличается от них, и у них вырабатывается определенное отношение к данным отличиям.

4. На отношение сверстников к такому ребенку во многом влияет отношение учителей и родителей. Если оно не отрегулировано в рамках нормы инклюзивной культуры, то может носить негативный характер, приводить к буллингу или попыткам исключить такого ребенка из класса.

К внутренним можно отнести такие факторы, как:

1. В отличие от обучения в группах, условно однородных по предъявляемым требованиям, у подростка с ментальными нарушениями появляется возможность увидеть возможности других учеников. И несмотря на существующее мнение, что критичность и рефлексия недоступны для этих детей, мы наблюдали на практике, что у подростков с ментальными особенностями (а они различны по своей специфике) именно в такой неоднородной среде проявляются способности к сравнению и на ее основе к самооценке и оценке других [5].

2. Это, в свою очередь, в некоторых случаях формирует

потребность и мотивацию сделать так же, как другие ученики класса, соответствовать требованиям, которые к ним предъявляет учитель (решить поставленные всему классу задачи, выступить у доски), таким образом задействуются основные механизмы формирования самооценки через соотнесенность себя с другими, с ближайшим окружением [6; 9].

3. Поскольку подросток не всегда может соответствовать этим требованиям, он часто терпит неудачу, и при сравнении с другими неуспех порождает низкую самооценку. Дальше включаются различные защитные механизмы, схожие по видовому разнообразию с описанными механизмами у нормотипичных детей [8; 11].

4. На практике мы наблюдаем, что у таких детей образовательные результаты в условиях инклюзии выше, чем у детей, обучающихся в отдельных классах, однако в том случае, если подросток чувствителен к различиям, это приводит к затяжному стрессу, связанному с формированием идентичности [12].

Это один из вариантов формирования самооценки в условиях инклюзии, который возникает чаще всего, когда ребенок с особенностями один в классе [2]. Другой вариант, когда таких детей несколько и они могут объединиться в сравнении по определенному признаку. Третий вариант средовых условий становления самооценки предоставляется в коррекционных школах, когда детей отбирают по определенному признаку и как будто бы создают однородные группы (что на самом деле не так, если признавать за каждым человеком его уникальность). И, наконец, четвертый вариант, когда в культуре школы принимаются ценности индивидуальности и индивидуальных различий и нормирование школьной жизни происходит, исходя из принципов разнообразия и вариативности условий получения образования [1; 9].

Мы предполагаем, что социальная ситуация развития - однородная образовательная среда коррекционной школы является препятствием для формирования социальных основ рефлексии, которые позволяют личности с ментальными особенностями сформировать адекватную самооценку, необходимую для успешной интеграции в разнородную среду социума. Запущенные в одной социокультурной среде механизмы дают толчок развитию определенных качеств и компетенций личности с ментальными особенностями, которых, к сожалению, недостаточно для интеграции в другую социокультурную среду и успешного функционирования в ней. В свою очередь, обучение в инклюзивной образовательной среде учащихся с ментальными особенностями вскрывает другой ряд проблем развития их самооценки,

связанных с травмирующей ситуацией осознания своих отличий от сверстников [1; 3]. Это связано с тем, что в массовых школах в силу отсутствия инклюзивной культуры ценности инклюзии часто только декларируются, но на практике отсутствуют разработанные механизмы и технологии их реализации, включая ценность принятия разнообразия индивидуальных особенностей обучающихся. Нам представляется, что средовые изменения, связанные с формированием инклюзивной культуры, могли бы повлиять не только на формирование адекватной самооценки у людей с ментальными особенностями, но и, в принципе, могут трансформировать сами механизмы идентификации и характер идентичности у всех участников образовательного сообщества. Эта гипотеза требует как теоретического моделирования процессов формирования самооценки в условиях инклюзии, так и эмпирических исследований специфики самооценки в современных условиях образования детей в смешанных по составу классах [1; 4].

Так как формирование самооценки напрямую зависит от уровня сформированности рефлексивно-регуляторных качеств личности, были проведены исследование и сравнительный анализ рефлексивно-регуляторного компонента личности учеников с МО коррекционных школ и инклюзивных классов общеобразовательных школ.

В исследовании участвовали обучающиеся выпускных классов с ментальными особенностями общеобразовательных школ (инклюзивная образовательная среда (ИГ) - 240 обучающихся) и специальных школ (образовательная среда коррекционной школы (КГ) - 252 обучающихся) из разных регионов России.

Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича в обработке О. Примака, Н. Колодной [3; 4; 10] (по показателям «Сформированность социальной рефлексии», «Умение оценивать и регулировать собственное поведение»); наблюдение за поведением детей в коллективе сверстников [7].

Критерии оценки сформированности социальной рефлексии:

- склонность к самоанализу;
- способность анализировать себя объективно;
- умение видеть собственные ошибки, анализировать и исправлять их;
- умение строить межличностные отношения, учитывая отношение к ним сверстников и взрослых [8; 10].

Таблица 1

Сформированность социальной рефлексии и умения оценивать и регулировать собственное поведение у подростков с ментальными особенностями (МО)

Индикаторы	Уровни	КГ (N=252)	ИГ(N=240)	ф/р
склонность к самоанализу; способность анализировать себя объективно; умение видеть собственные ошибки, анализировать и исправлять их; умение строить межличностные отношения, учитывая отношение к ним сверстников и взрослых	достаточный	6,75	47,6!	2,40/0,001
	средний	38,09	36,51	0,6/0,05
	минимальный	55,16	15,87	4,39/0,001

КГ – коррекционная группа, ИГ – инклюзивная группа

Результаты, представленные в таблице, подтверждают нашу гипотезу о том, что «коррекционная» школа слабо формирует предпосылки к адекватной самооценке обучающихся с МО, такие как: склонность к самоанализу; способность анализировать себя объективно; умение видеть собственные ошибки, анализировать и исправлять их; умение строить межличностные отношения, учитывая отношение к ним сверстников и взрослых.

В ответах педагогов по анализу условий формирования самооценки у подростков с МО, связанной с ведущим видом деятельности подросткового возраста – общением со сверстниками, педагогами отмечено, что подавляющее большинство подростков с МО, понимая и декларируя социально одобряемое поведение, на практике проявляют равнодушное или отрицательное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия (65,4% педагогов КШ и 13,2% педагогов ИШ), не способны к сопереживанию (48,1% педагогов КШ и 26,2% педагогов ИШ), не понимают взаимные чувства и психические

состояния других лиц (69,2% педагогов КШ и 13,2% педагогов ИШ); не способны воспринимать эмоции окружающих (51,9% педагогов КШ и 13,2% педагогов ИШ), что может указывать как на низкий уровень развития эмоционального и поведенческого компонентов личности таких подростков, так и на предвзятое отношение педагогов к ним и непонимание их психических особенностей развития и механизмов защиты.

Педагоги инклюзивных классов указывают, что подростки с МО не могут определить мотивы взаимных отношений (51,9%); не имеют побуждений к разным видам социального взаимодействия (84,6%); не мотивированы на общение со сверстниками, а при необходимости общения не учитывают отношение к ним сверстников и взрослых (46,2%). Возможно, такая оценка педагогами поведения подростков с МО не учитывает то, что подросток находится в травмирующей ситуации неприятия его сверстниками и учителями и в силу субъективного понимания ситуации может расценивать ее как враждебную и проявлять соответствующее ответное поведение. Такое предположение подтверждает наше наблюдение о том, что, к сожалению, в культуре школ не принимаются ценности индивидуальных различий, в том числе ментальные особенности развития, а нормирующая оценка учителями поведения ученика в школе происходит без учета принципов ценности разнообразия.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование, направленное на выявление особенностей влияния образовательной среды коррекционных школ и инклюзивной образовательной среды на развитие самооценки обучающихся подросткового возраста, позволило сделать вывод, что однородная образовательная среда, какой является коррекционная школа, может стать препятствием для формирования адекватной самооценки у учеников – только 6,75% учеников таких школ способны анализировать себя и свое поведение или деятельность объективно. Результаты, представленные в статье, подтверждаются подобными результатами диссертационного исследования Н.В. Москаленко. Автор рассматривала самооценку подростков с ментальными особенностями из коррекционных школ-интернатов в рамках формирования у них способностей к самоопределению и самостоятельному планированию жизненной траектории и указывала на то, что не более 10% выпускников коррекционных школ-интернатов оценивают себя объективно и могут планировать свое будущее, анализируя свои способности и возможности.

В свою очередь, обучение в инклюзивной образовательной среде учащихся с ментальными особенностями вскрывает другой ряд проблем развития их самооценки – у 47,6% она адекватная, но связана с травмирующей ситуацией осознания своих отличий от сверстников, что препятствует их полноценному развитию в коллективе сверстников, участию в жизни коллектива и школы в целом. Отметим, что в работах С.В. Алехиной, Т.А. Юдиной, в которых освещаются проблема самооценки младших школьников с ОВЗ и влияние на нее социальной ситуации развития, авторы также сходятся во мнении, что на самооценку младшего школьника с ОВЗ сильное влияние оказывают возможность его участия в деятельности коллектива и принятие его сверстниками и взрослыми.

В представленном нами исследовании впервые был проведен сравнительный анализ влияния образовательной среды на развитие самооценки обучающихся с ОВЗ. Полученные в исследовании данные обосновывают необходимость дальнейшего исследования и моделирования процессов формирования самооценки у детей с ментальными особенностями в образовательной организации в условиях инклюзивных и сегрегированных сред, а также необходимость разработки и апробации системы психологического сопровождения и поддержки формирования личностных качеств, в частности адекватной самооценки у обучающихся с ментальными особенностями в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Алехина, С.В., Самсонова, Е.В., Юдина, Т.А. Основы инклюзивной парадигмы современного образования // Специальное образование. - 2018. - № 1 (38). - С. 47-60. - DOI: 10.21277/se.v1i38.366.
2. Болдырева, Т.А. Стиль межличностных отношений как детерминирующий фактор социально-психологической адаптации подростков с легкой степенью умственной отсталости и с нормативным развитием в условиях совместного обучения в общеобразовательной школе // Клиническая и специальная психология. - 2019. - № 1. - Т. 8. - С. 33-57. - DOI: 10.17759/cpse.2019080103.
3. Быстрова, Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. - 2022. № 6. - Т. 27. - С. 102-114. - DOI: 10.17759/pse.2022270608.
4. Быстрова, Ю.А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями // Культурно-историческая психология. - 2022. - Т. 18. - № 2. - С. 54–61. - DOI: 10.17759/chp.2022180206.
5. Камнев, А.Н., Михайлова, Т.А. Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря // Психолого-педагогич. исслед. - 2021. - № 1. - Т. 13. - С.

57-71. - DOI: 10.17759/psyedu.2021130104.

6. Москоленко, Н.В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. - М., 2001. - 167 с.

7. Прихожан, А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. - М.: АНО «ПЭБ», 2007. - 56 с.

8. Рубцов, В.В., Улановская, И.М. Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников // Культурно-историч. психология. - 2020. - № 2. - Т. 16. - С. 51-60. - DOI: 10.17759/chp.2020160207.

9. Юдина, Т.А., Алехина, С.В. Возрастная динамика социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования // Культурно-историч. психология. - 2021. - № 3. - Т. 17. - С. 135-142. - DOI: 10.17759/chp.2021170317.

10. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. - 2021. - Vol. 12 (3). - P. 101-114. - DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.010.

11. Epstein N., Mehrabian A. Emotional Empathic Tendency Scale, EETS, 1972. [Электронный ресурс]. - URL: <https://psyttests.org/emotional/eets.html?ysclid=lasuncyiw871067020> (дата обращения: 12.11.2022).

12. Daniels E., Zurbriggen L., Ward L. Becoming an object: A review of self-objectification in girls // Body Image. - 2020. - Vol. 33. - P. 278-299. - DOI: 10.1016/j.bodyim.2020.02.016.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>.

Авторы публикации

Самсонова Елена Валентиновна, канд. психол. наук, руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО «МГППУ»), г. Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>. E-mail: samsonovaev@mgppu.ru.

Быстрова Юлия Александровна, д-р психол. наук, доцент, заведующая научной лабораторией Федерального центра инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО «МГППУ»), г. Москва, Россия. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>. E-mail: bystrovayua@mgppu.ru.

CONDITIONS FOR FORMING SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS WITH MENTAL CHARACTERISTICS IN A SPECIAL AND INCLUSIVE SCHOOL

Samsonova E., PhD in Psychology, Leading Researcher, the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>. E-mail: samsonovaev@mgppu.ru.

Bystrova Yu., D.Sc. in Psychology, Head of Scientific Laboratory, the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>. E-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru.

Abstract. *The article reveals the external and internal factors of identity formation among students with mental disabilities, in the conditions of a correctional school and an inclusive class of a general education school. The study was made of the level of formation of the reflexive and regulatory component of the identity of students with mental disabilities in different social environments. It has been established that the learning conditions affect the development of the identity of these students.*

Key words: *Identity, students, mental features of development, correctional school, inclusion.*

References

1. Alyokhina S., Samsonova E., Yudina T. The basics of the inclusive paradigm of modern education // Special education. - 2018. - № 1 (38). - P. 47–60. - DOI: 10.21277/se.v1i38.366.
2. Boldyreva T. The style of interpersonal relationships as a determining factor in the socio-psychological adaptation of adolescents with mild mental retardation and with normative development in conditions of joint education in a comprehensive school // Clinical and special psychology. - 2019. - Vol. 8. - № 1. - P. 33-57. - DOI: 10.17759/cpse.2019080103.
3. Bystrova Yu. Development of social competence in adolescents with disabilities in the context of inclusive education // Psychological Science and Education. 2022. Vol. 27. No. 6. P. 102–114. DOI: 10.17759/pse.2022270608
4. Bystrova Yu. Getting the students with intellectual disabilities ready for their professional and labor activity // Cultural-historical psychology. - 2022. - Vol. 18. - № 2. - P. 54-61. - DOI: 10.17759/chp.2022180206.
5. Kamnev A., Mikhailova T. Features of the development of a teenager's subjectivity in interaction with the natural environment in the conditions of a children's educational and health camp // Psychological and pedagogical research. - 2021. - Vol. 13. - № 1. - P. 57-71. - DOI: 10.17759/psyedu.2021130104.
6. Moskolenko N. Training mentally retarded orphans for independent life in a boarding school type VIII: Dis. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.03. - M., 2001. - 167 p.
7. Prikhozhan A. Diagnostics of personal development of adolescent children. - M.: ANO «PEB», 2007. - 56 p.
8. Rubtsov V., Ulanovskaya I. Educational activity as an effective way to develop meta-subject and personal competencies in primary schoolchildren // Cultural-historical psychology. - 2020. - Vol. 16. - № 2. - P. 51-60. - DOI: 10.17759/chp.2020160207.
9. Yudina T., Alyokhina S. Age dynamics of the social situation of development of junior schoolchildren in the conditions of inclusive education // Cultural-historical psychology. - 2021. - Vol. 17. - № 3. - P. 135-142. - DOI: 10.17759/chp.2021170317.
10. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. - 2021. - Vol. 12 (3). - P. 101-114. - DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.010.

11. Epstein N., Mehrabian A. Emotional Empathic Tendency Scale, EETS, 1972. [Electronic resource]. - URL: <https://psyttests.org/emotional/eets.html?ysclid=lasuneyiws871067020> (access date: 11/12/2022).
12. Daniels E., Zurbriggen L., Ward L. Becoming an object: A review of self-objectification in girls // Body Image. - 2020. - Vol. 33. - P. 278–299. - DOI: 10.1016/j.bodyim.2020.02.016.
13. Federal state educational standard for primary general education. - <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>.

Дата поступления: 26.04.2024.

УДК 376.1

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КОЛЛЕДЖА «ТИСБИ»)

Т.Т. Федорова, Д.К. Сафина

УПО «Колледж «ТИСБИ», г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрены инновационные формы обучения студентов с ОВЗ, применяемые на практике преподавателями Колледжа «ТИСБИ». Инновационные технологии пользуются интересом среди молодых людей с ОВЗ в период образовательного процесса.*

***Ключевые слова:** студенты с ОВЗ, среднее профессиональное образование, инклюзивная образовательная среда, методы адаптивного обучения, психологические игры.*

Образовательные учреждения независимо от форм собственности должны создавать необходимые условия для получения качественного образования каждым ребенком без какой-либо дискриминации, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации. Вопросы создания специальных условий в системе образования весьма актуальны и являются частью государственной образовательной политики в Республике Татарстан [6].

В настоящее время все большее значение и популярность приобретает именно инклюзивное образование. Инклюзивное образование – это подход к обучению, в котором все дети, включая детей с особыми образовательными потребностями, учатся вместе в одном классе. Цель инклюзивного образования заключается в том, чтобы обеспечить равные возможности для всех учащихся и способствовать их полноценному развитию. В инклюзивной среде дети учатся взаимодействовать друг с другом, учатся принимать и понимать различия, формируют уважение к индивидуальным особенностям каждого [8].

Инклюзивное образование положительно влияет на все стороны образовательного процесса – и на учителей, и на родителей, и, конечно, на самих детей. Учителя в инклюзивной среде развивают свои

педагогические навыки, приобретают навык работать с разнообразными потребностями учащихся. Родители видят, что их дети могут достичь успеха в инклюзивной среде, получая все необходимые знания и умения. А дети сами учатся взаимодействовать и сотрудничать, развивают понимание того, что различия делают их уникальными и ценными, и способствуют созданию дружественной и толерантной атмосферы [5].

Инклюзивное образование – это не просто модное направление в образовании, а важный шаг к созданию более справедливого и гармоничного общества, где каждому человеку гарантировано право на образование и развитие.

Оно не только повышает статус ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи, но и способствует развитию толерантности и социального равенства в обществе.

В инклюзии можно выделить основные векторы, которые определяют ее развитие в образовательных организациях:

- становление инклюзивной политики;
- совершенствование инклюзивной практики;
- формирование инклюзивной культуры [1].

Цель исследования - педагогические условия в развитии инклюзивного образования в профессиональном образовании среднего звена.

Задача динамики роста инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с различными возможностями и особенностями актуальна для всех, а ее решение во многом зависит от умения интегрировать ресурсы общего, дополнительного и профессионального образования в социализации и профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья на разных уровнях образования, которые у каждой образовательной организации – свои, особенные. Данным вопросом занимались такие отечественные исследователи, как В.Д. Зайцев, Е.Р. Ярская-Смирнова, А.Е. Лысенко, Н.Н. Шаяхметова, З.Б. Ишембитова, Г.Г. Саитгалиева, И.В. Шадчин и др. [2; 9]. Но несмотря на это, перед системой среднего профессионального образования стоят сложные задачи по повышению качества профессионального образования и внедрению новых подходов в работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ.

Стратегия инклюзии предусматривает равное отношение ко всем обучающимся, но при создании специальных условий для тех из них, кто имеет особые потребности. Инклюзия подразумевает доступность образования для всех в смысле приспособления к психофизическим

особенностям личности [3].

Колледж «ТИСБИ», являясь частью структуры по работе с лицами с ОВЗ в лице Института инклюзивного образования Университета управления «ТИСБИ», имеет большой опыт в организации инклюзивного образовательного процесса.

В 2023-2024 учебном году в Колледже обучаются 30 студентов с инвалидностью.

Можем сказать, что их количество в сравнении с 2021-2022 учебным годом возросло в 3 раза:

- 2021-2022 учебный год - 10;
- 2022-2023 учебный год - 20;
- 2023-2024 учебный год - 30.

Таким образом, в этом учебном году поступили на обучение 20 ребят с инвалидностью.

Распределение по нозологиям следующее:

- нарушение зрения - 4 чел.;
- нарушение слуха - 3 чел.;
- ОДА - 11 чел.;
- соматические нарушения - 12 чел.

Самое большое количество обучаемых детей с инвалидностью на следующих отделениях: «Информационные системы и программирование» - 10 чел.; «Право и социальное обеспечение» - 8 чел.; «Финансисты» - 4 чел.; «Логисты» - 3 чел.; «Гостиничное дело» - 2 чел.; «Экономисты» - 2 чел.; «Туризм» - 1 чел.

Все педагоги Колледжа прошли обучение по программе повышения квалификации «Инклюзивное образование в учреждении СПО» и имеют многолетний опыт работы в этой сфере.

Так, Д.К. Сафина, талантливый педагог, профессионал своего дела, с целью повышения качества в работе по специальности «Финансы» использует такие методы, как игровой, проектный, широко применяет инфокоммуникационные технологии, а также их комплексное сочетание при работе со студентами с ОВЗ.

Адаптируются методы обучения, в частности разработка карточек урока, индивидуальные задания с учетом особенностей ребенка ОВЗ, в настоящее время ведется апробация специализированных игр с применением метода ассоциаций и головоломок.

Под ассоциацией понимается такая связь между объектами или явлениями в психике человека, которая при появлении в сознании одного из объектов, включенных в ассоциацию, влечет появление

другого объекта. В ассоциации могут участвовать два и более объекта [7].

Ассоциации могут возникать по различным признакам: цвету, вкусу, форме, звучанию, действию, назначению, количеству.

Суть метода в том, что между словами или объектами устанавливается связь, которая создает из предметов, не имеющих между собой ничего общего, единое целое. Применение метода ассоциаций на уроках способствует развитию творческой активности и логического мышления учащихся, совершенствует механизмы запоминания, обогащает словарный запас. Зачастую не существует рационального объяснения, почему тот или иной образ вызывает представление о другом. Благодаря тому, что ассоциации у каждого человека могут быть сугубо индивидуальными, ребята не боятся ошибиться и чувствуют себя свободно, проявляют значительную активность на уроке. Соответственно, повышается интерес к учебному процессу и усиливается мотивация в обучении.

Разработаны экономическая игра «ЭкоКосмос», головоломка «Экономические пятнашки».

Игра выполнена из магнитной ленты в виде красочных космических образов. Педагогические результаты: качественное запоминание сложных экономических показателей отчета о финансовых результатах, понимание процесса формирования прибыли и убытков предприятия.

В этих играх заключается главная особенность – соблюдение принципов обучения от простого к сложному с очень важным принципом творческой деятельности, когда ребенок может самостоятельно подняться до «потолка» своих возможностей.

Головоломки позволяют решить сразу несколько задач, связанных с развитием способностей:

1. Развивающие игры можно использовать для разных возрастных категорий.

2. Их задания-ступеньки всегда создают условия, опережающие развитие способностей.

3. Поднимаясь каждый раз самостоятельно к успеху, ребенок развивается с наибольшим эффектом.

4. Развивающие игры могут быть очень разнообразны по своему содержанию, а, кроме того, как и любые игры, не терпят принуждения и создают атмосферу свободного и радостного творчества.

Во время работы с головоломкой ребята знакомятся с образцами

изображений различных предметов и воспроизводят предложенный образец. Кроме того, благодаря данным головоломкам дети запоминают цвета и формы предметов. Эти игры положительно влияют на эмоциональную сферу обучающихся с ОВЗ, что достигается путем создания ситуации успеха.

И, конечно, благодаря головоломкам у детей с особенностями развития обогащается словарный запас.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что игры с головоломками являются эффективным средством развития способностей у детей с ОВЗ.

Учитель химии Колледжа – В.И. Трескова, кандидат химических наук, в 2011 г. закончила Казанский национальный исследовательский технологический университет по специальности «инженер-эколог».

Преподает по разработанным рабочим тетрадям и авторской методике с применением кинестетического метода с мануальной стимуляцией для слабовидящих учащихся и учащихся с ДЦП. Данный метод преподавания основан на активизации нескольких видов памяти: слуховой, зрительной, механической, мануальной.

В рамках данного метода были созданы специальные рабочие тетради, где отражены 3 принципа подачи и запоминания информации:

1. Химические законы представлены в виде удобных формул и схем.

2. Тетради наполнены красочными и яркими картинками, облегчающими понимание материала.

3. В рабочих тетрадях необходимо вносить только краткие ответы, что облегчает работу вышеназванным категориям студентов [4].

Невозможно представить работу в инклюзивном классе без качественного психолого-педагогического сопровождения. В Колледже работает педагог-психолог, преподаватель психологии О.А. Кислицына - выпускница Института психологии и образования КФУ, клинический психолог, магистрант направления «Психотерапия и психокоррекция личности», практик в психодинамическом подходе.

В своей работе, помимо методов психодинамического подхода и когнитивно-поведенческой терапии, использует различные методы диагностики и психокоррекции, такие как: арттерапия, метафорические карты, методики патопсихологического исследования и т.д.

За время своей работы ею было разработано более 30 авторских программ тренингов по работе с тревожностью, агрессией, самооценкой.

Разработана также психологическая игра на развитие

самосознания «Моя семья - мое будущее». Популярностью пользуется Арттерапевтическая методика работы с самооценкой и самосознанием «Мой портрет».

Методика подготовлена специально для категории обучающихся Колледжа, имеющих инвалидность по причине нарушений функций зрения в тяжелой форме. Основным направлением и задачей тренинга по данной методике является повышение самооценки и общего эмоционального состояния студентов, а также развитие навыка самостоятельной регуляции эмоционального состояния.

Итогом работы педагогического коллектива и выделенных в статье специалистов являются успехи студентов Колледжа. Почти все выпускники продолжают обучение по адаптированным программам высшего образования в Университете управления «ТИСБИ».

Обучаясь в Колледже, студенты с инвалидностью и ОВЗ участвуют в различных конкурсах и соревнованиях.

Важным инструментом развития инклюзивного образования является Конкурс профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс», ожидаемыми результатами которого являются содействие трудоустройству и социальная адаптация талантливых людей с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья. Ежегодно наши студенты завоевывают на данном конкурсе призовые места.

Так, на проходившем в 2023 г. Республиканском этапе VIII Национального чемпионата по профессиональному мастерству среди людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» выступала целая команда студентов Колледжа. Они показали достаточно высокие результаты:

- 1-е место в компетенции «Психология» занял Альков Алмаз (ПСО 212/1).

- В компетенции «Полиграфическое дело» категории «Студенты»:

- 1-е место - Сидоров Леонид (Л211/1);

- 2 место - Мамедов Раджаб (ПМ 191/1);

- 3-е место - Тулынина Анна (ПСО221/1).

Выпускник специальности «Операционная деятельность в логистике» Иевлев Владимир стал обладателем Гран-при I Всероссийского конкурса инструментального, вокального, хореографического и театрального искусства «Музыка в каждом сердце», а также завоевал 3-е место в проходившем в Уфе Чемпионате Deafskills в направлении «Ландшафтный дизайн»; 1-е место на

Городском фестивале среди студентов учреждений СПО г. Казань; 1-е место на V Всероссийском открытом турнире по плаванию среди лиц с ОВЗ при Ростовской АЭС; 1-е место на Городском фестивале «Весенняя капель-2023» совместно с Пышкиной Ириной (жестовое пение).

Николаенко Кристина (Л 201-1) получила 1-е место по шашкам на IX турнире между вузами и ссузами РТ. Все эти достижения стали возможными благодаря целеустремленности наших ребят, профессионализму их педагогов, которые смогли вселить в них уверенность в то, что их возможности безграничны.

Таким образом, используемый нами комплекс методов позволяет более эффективно обучать студентов с различными нозологиями, что ведет не только к их профессиональному становлению, но и помогает социализироваться, быть успешными членами общества.

Литература

1. Инклюзивное образование и его особенности. - 2024. - URL: <https://solncesvet.ru/blog/baza-znaniy/osobennosti-inklyuzivnogo-obrazovaniya/>.
2. Инновационные технологии социальной реабилитации лиц с ОВЗ в Российской Федерации // Практико-ориентированные информационные технологии организации культурно-досуговой деятельности с участием инвалидов и лиц с ограниченными возможностями: Метод. пос. / Авт.-сост.: Л.А. Каюмова, Т.В. Леонтьева. - Казань: ИП Сагиева А.Р., 2021. - 154 с.
3. Лебедева, С.С. Инклюзивные процессы в системе непрерывного образования лиц с инвалидностью / С.С. Лебедева, Л.В. Резинкина, М.Е. Кудрявцева, Е.А. Куликова // ЧиО. - 2020. - № 4 (65). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnye-protsessy-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya-lits-s-invalidnostyu>.
4. Мелина, Е.В. Инклюзивное образование в контексте международного гуманитарного сотрудничества / Е.В. Мелина, Д.Р. Галеева, К.А. Зарифов // Инклюзия в образовании. - 2020. - № 1 (17). - Т. 5. - С. 25-30.
5. Мелина, Е.В. Использование компьютерных технологий в профессиональной ориентации детей с ОВЗ / Е.В. Мелина, А.А. Бобиенко, Л.И. Иванова // Инклюзия в образовании. - 2023. - № 4 (32). - Т. 8. - С. 35-44.
6. Мелина, Е.В. Использование современных технологий в образовании детей с нарушением слуха в системе высшего образования / Е.В. Мелина, Е.Ф. Сапарова // Профессиональные дебюты в теории и практике дефектологии: расширяя границы возможного: Сб. ст. по материалам IV Всеросс. студ. конф. - Н. Новгород, 28 апреля 2022 г. - Н. Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2022. - С. 166-169.
7. Мелина, Е.В. Применение нетрадиционных методик в коррекционной работе с детьми с различными нарушениями / Е.В. Мелина, Е. Лаптева // Инклюзия в образовании. - 2023. - № 4 (32). - Т. 8. - С. 35-44.
8. Мелина, Е.В. Система получения профессионального образования гражданами с ограниченными возможностями здоровья в УВО «Университет управления «ТИСБИ» // Инклюзивное образование: теория и практика: Сб. материалов VII Междунар. науч.-

практ. конф. «Инклюзивное образование: теория и практика», 2022.

9. Плужникова, Е.А., Терсакова, А.А. Современные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в РОССИИ // Экономика и социум. - 2022. - № 10-1 (101). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-obrazovaniya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-rossii>.

Авторы публикации

Федорова Тамара Трофимовна, Председатель Комиссии по развитию образования, науки и просветительской деятельности Совета Общественной палаты РТ, директор УПО «Колледж «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: tisbi@tisbi.ru.

Сафина Дина Камилевна, преподаватель УПО «Колледж «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: i.svetlan333@yandex.ru.

INNOVATIVE FORMS OF TRAINING PEOPLE WITH LIMITED HEALTH CAPABILITIES IN THE CONDITIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION (THE EXAMPLE OF «TISBI» COLLEGE)

Fedorova T., Chairman of the Commission for the Development of Education, Science and Outreach Activities of the Council of the Public Chamber of the Republic of Tatarstan, Director of the College «TISBI», Kazan, Russia. E-mail: tisbi@tisbi.ru.

Safina D., teacher of the College «TISBI», Kazan, Russia. E-mail: i.svetlan333@yandex.ru.

***Abstract.** The article discusses the problems of professional training for people with disabilities, presents innovative forms of work with students with various disabilities, successfully implemented by teachers at TISBI College.*

***Key words:** students with disabilities, secondary vocational education, inclusive educational environment, adaptive learning methods, psychological games.*

References

1. Inclusive education and its features - 2024. - URL: <https://solncesvet.ru/blog/baza-znanij/osobennosti-inklyuzivnogo-obrazovaniya/>.
2. Innovative technologies for social rehabilitation of persons with disabilities in the Russian Federation // Practice-oriented information technologies for organizing cultural and leisure activities with the participation of disabled people and persons with disabilities: methodological manual / Author: L. Kayumova, T. Leontyev. - Kazan: IP Sagiev A.R., 2021. - 154 p.
3. Lebedeva S. Inclusive processes in the system of continuous education of persons with disabilities / S. Lebedeva, L. Rezinkina, M. Kudryavtseva, E. Kulikova // ChiO. - 2020. - № 4 (65). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnye-protsessy-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya-lits-s-invalidnostyu>.
4. Melina E. Inclusive education in the context of international humanitarian cooperation / E. Melina, D. Galeeva, K. Zarifov // Inclusion in education. - 2020. - Vol. 5. - № 1 (17). - P.

25-30.

5. Melina E. The use of computer technologies in the vocational guidance of children with disabilities / E. Melina, A. Bobienko, L. Ivanova // *Inclusion in education*. - 2023. - Vol. 8. - № 4 (32). - P. 35-44.

6. Melina E. The use of modern technologies in the education of children with hearing impairment in the higher education system / E. Melina, E. Saparova // *Professional debuts in the theory and practice of defectology: expanding the boundaries of the possible: Collection of articles based on the materials of the IV All-Russian Student Conference, Nizhny Novgorod, April 28, 2022*. - Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, 2022. - P. 166-169.

7. Melina E. Application of non-traditional methods in correctional work with children with various disabilities / E. Melina, E. Lapteva // *Inclusion in education*. - 2023. - Vol. 8. - № 4 (32). - P. 35-44.

8. Melina E. The system of obtaining vocational education for citizens with disabilities at the educational institution «University of Management «TISBI» // *Inclusive education: theory and practice: Collection of materials of the VII International Scientific and Practical Conference «Inclusive Education: Theory and Practice»*, 2022.

9. Pluzhnikova E., Tersakova A. Modern problems of education of persons with limited health opportunities in Russia // *Economy and Society*. - 2022. - № 10-1 (101). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-obrazovaniya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-rossii>.

Дата поступления: 19.06.2024.

УДК 373.25

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

М.Ю. Зайцева, Н.В. Микляева

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

***Аннотация.** В статье описываются средства развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста: от обобщенной схемы анализа и дидактических игр до совместной театрализованной деятельности, на которую сделан основной акцент. Характеристика дается с учетом особенностей детей с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, наглядно-образное мышление, театрализованная деятельность, практика органичного действия.*

В Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденной приказом Министерства Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1022, делается акцент на том, что с дошкольниками, в особенности с детьми, имеющими задержку психического развития (далее - ЗПР), необходимо проводить целенаправленную работу по развитию мышления, в первую очередь - наглядно-образного: его задачи указываются от младшей до старшей группы детского сада.

Однако, к сожалению, в этапах и содержании данной работы часто методы развития наглядно-образного мышления могут подменяться методами развития словесно-логического мышления и воображения, что позволяет предполагать смещение цели коррекционно-развивающей работы на другую, характерную для более старшего возраста воспитанников.

Соответственно, целью нашей работы и статьи стали теоретическое обобщение средств развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и определение приемов его развития в ходе театрализованной деятельности воспитанников.

Наглядно-образное мышление детей с ЗПР изучали Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.И. Лубовский, Н.Н. Поддьяков, Т.В. Розанова, С.Я. Рубинштейн. У В.В. Давыдова, Н.Н. Поддьякова, П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева, Р.И. Жуковской, Н.С. Карпинской, Л.С. Фурминой есть разработки, описывающие методику и этапы, средства развития мышления таких дошкольников.

Эффективными средствами развития мышления старших дошкольников с задержкой психического развития являются: обобщенная схема анализа, использование операторных эталонов, моделей разных видов, игровые формы деятельности и игровые обучающие ситуации и, наконец, театрализованная деятельность.

Благодаря обобщенной схеме анализа становится возможным определять свойства объекта в целом и его основных частей. При поэтапном выполнении обозначенных в схеме действий наиболее полно воспринимаются свойства предмета, кроме того, запоминание и воспроизведение облегчаются благодаря обозначению последовательности действий в речи. Крайне важно, чтобы дети воспринимали и запоминали не просто отдельные действия в схеме, а их очередность - от общего к частному.

При усвоении ребенком обобщенной схемы анализа разрозненные знания, усвоенные в результате выполнения действий, преобразуются в целостное представление о каком-либо свойстве предмета. Такая схема становится для ребенка средством организации восприятия, на его базе формируется и навык восприятия результатов продуктивной деятельности (рисунков, конструирования, лепки).

Большую значимость в формировании наглядно-образного мышления имеет использование операторных эталонов (Н.Н. Поддьяков). Данное средство позволяет детям решать задачи по определению пространственного положения скрытых частей объекта на основе видимых, конструированию постройки, пространственное положение которой отвечает требованиям поставленной задачи.

Н.Н. Поддьяков важными средствами называл модели и схемы, благодаря которым становится возможным обнаружение скрытых связей и свойств объекта и самых важных его сторон. В.В. Давыдов также считал, что средствами образного мышления являются разные виды моделей: вещественные (макеты, модели механизмов), образные (рисунки, схемы, чертежи), знаковые (формулы математические, физические, химические и др.). Такие модели при помощи образов наглядно показывают причинно-следственную связь,

последовательность событий во времени, благодаря им ребенок может совершить переход от мышления, основанного на реальных действиях, к условно-схематическому.

Нельзя не сказать о таком важном средстве развития наглядно-образного мышления, как игровые формы деятельности и игровые обучающие ситуации. А.В. Запорожец подчеркивал, что ведущая, игровая деятельность дошкольников способствует формированию и проявлению знаковой функции. В игре происходит переход от конкретных действий на материальном уровне к умственному, а также формируется сам умственный план на основе внешней игровой активности. Ключевая черта игры заключается в том, что она предоставляет возможность перейти к действиям с моделями и скрытым преобразованиям ситуаций.

В процессе игры развиваются символическая функция и воображение, формируется ориентация на общий смысл человеческих отношений и действий, а также улучшается способность выделять в них моменты соподчинения и управления, что способствует формированию обобщенных переживаний и осмысленной ориентации в них.

И, наконец, следует сказать, что весьма важным и интересным средством развития наглядно-образного мышления дошкольников являются театрализация и театрально-игровая деятельность.

Понятие «театрализованно-игровая деятельность» включает в себя разнообразные формы театрализованных игр, организуемых как в сотрудничестве со взрослым, так и самостоятельно детьми.

Исследователи, изучающие театрализованно-игровую деятельность как у нормально развивающихся детей, так и у тех, у кого есть особые потребности в обучении, подчеркивают ее важность для развития когнитивных и эмоциональных навыков, а также развития творческого мышления (П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, Л.С. Фурмина).

Обобщая их исследования, можно констатировать, что формированию наглядно-образного мышления способствует, а значит, является эффективным средством его развития у старших дошкольников с ЗПР:

- непосредственное восприятие театральных представлений и обсуждение представлений детей о специфике сюжетов и образов, композиции произведения;
- подготовка материалов, декораций, игрушек, костюмов для предстоящих выступлений;
- организация топонимики выступления – сцены, появления и

взаимодействия персонажей, их ухода со сцены;

- перевоплощение в образ (что может нелегко даваться ребенку с ЗПР) с отлеживанием единства двигательного, слухового и зрительного восприятия, его работы на целостный образ – характер и эмоцию персонажа.

Театрализованная деятельность старших дошкольников с ЗПР имеет свои особенности, которые обуславливаются степенью и характером нарушения, а также тем, имеется ли у конкретного ребенка опыт в данной сфере и каков он. Об этом пишет в своих исследованиях Е.А. Медведева.

На первом этапе основной задачей является формирование и интереса и положительного отношения детей к театральной деятельности. Для того чтобы реализовать это, важно создавать соответствующие условия и как можно больше вовлекать детей в процессы подготовки, создания декораций, игрушек. Также крайне важны первоначальная ориентировка ребенка в новых условиях и расширение представлений о театре настолько, насколько это возможно сделать с конкретным ребенком.

На данном этапе важно погрузить детей в мир театра (наиболее комфортно будет начать делать это в условиях детского сада, например, с использованием настольного театра). Затем следует продолжить этот процесс посредством совместного со взрослыми посещения детских спектаклей в театрах различного вида: кукольный, музыкальный, драматический. Важно в беседах и других видах деятельности закреплять впечатления ребенка.

На втором этапе работы основное внимание уделяется расширению эмоционально-чувственного и художественного опыта, улучшению восприятия и развитию образного восприятия у детей с ЗПР. На этом этапе ключевыми являются увеличение информационного объема, усвоение содержания сказок, вникание в действия персонажей, понимание особенностей их образов, а также формирование целостного представления о сюжете и образе, развитие представлений о композиционной структуре театрального представления.

На третьем этапе осуществляется усвоение элементов техники и средств интонационно-пластической выразительности образов в рамках театрализованно-игровой деятельности, представленных в доступной для детей форме.

На этом этапе старшие дошкольники знакомятся со «сценическим» воплощением образов в театрализованных и ролевых

играх, а также изучают традиционные методы организации сюжета и структуры сказок, закономерности появления и движения персонажей в театрализованных действиях в режиссерских играх. В процессе освоения выразительных средств дети постепенно приобщаются к возможности внешнего выражения образов в театрализованных ролевых играх.

Однако, к сожалению, в описании данной методики мы не видим специфических методов и приемов, позволяющих развивать наглядно-образное мышление у дошкольников. Вся направленность работы ориентирована на развитие словесно-логического мышления и творческого воображения воспитанников.

Ориентируясь на выводы из теории, мы решили провести констатирующий эксперимент и на его основе уже разработать методические рекомендации для педагогов.

Целью констатирующего эксперимента были выявление особенностей наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития и обобщение условий его развития на занятиях учителя-дефектолога. Для достижения этой цели были проведены следующие методики:

- «Нелепицы» (Немов Р.С.) - позволяет оценить элементарные образные представления ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между объектами этого мира.

- «Нахождение недостающих деталей» (Чередникова Т.В.) - позволяет оценить представления ребенка о целом и частях объектов.

- «Установление закономерностей» (Забрамная С.Д.) - позволяет определить сформированность анализа, сравнения, способности выделять существенные признаки и мысленно обобщать их по принципу аналогии.

- «Кубики Кооса» (Коос С.К.) - позволяет определить уровень развития наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития посредством конструирования и создания целого из частей.

Методики были проведены индивидуально с каждым ребенком. Затем на основе обобщения и анализа результатов были разработаны методические рекомендации для педагогов по развитию наглядно-образного мышления детей средствами театрально-игровой и театрализованной деятельности.

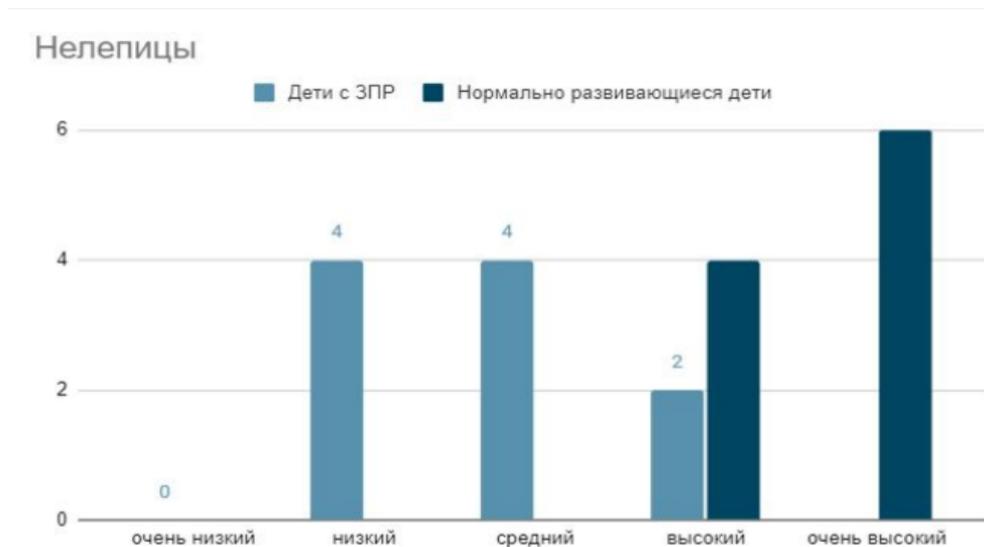


Рисунок 1 - Результаты выполнения задания «Нелепицы»

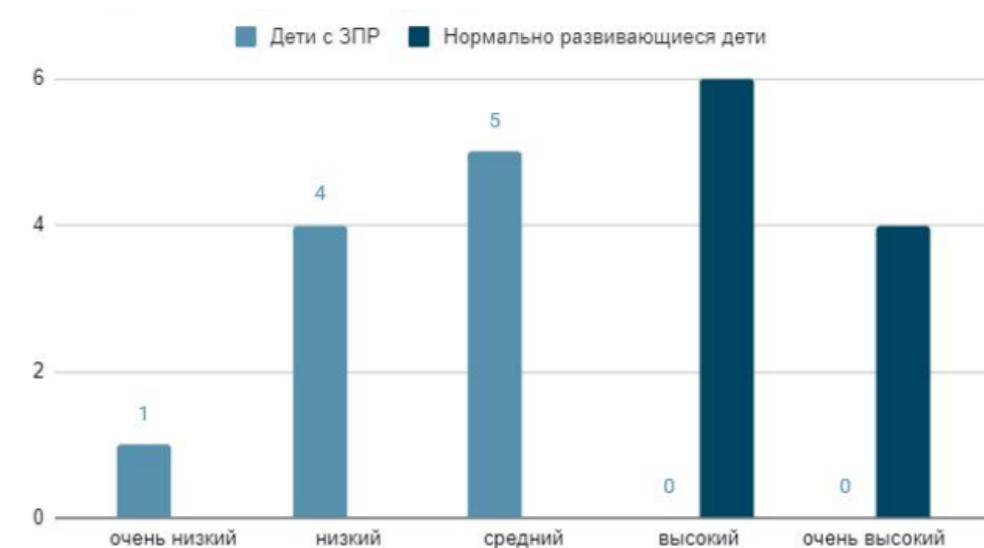


Рисунок 2 - Результаты выполнения задания «Нахождение недостающих деталей»

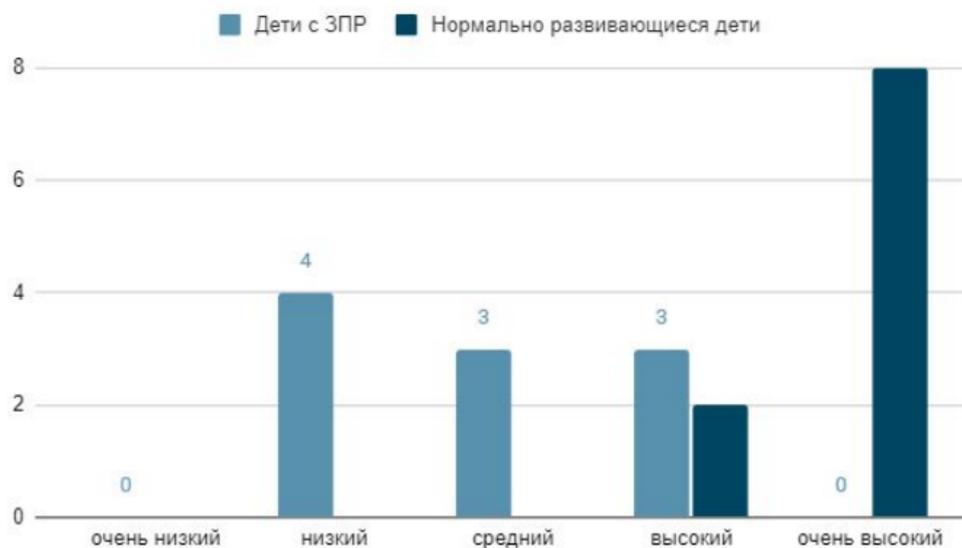


Рисунок 3 - Результаты выполнения задания «Установление закономерностей»

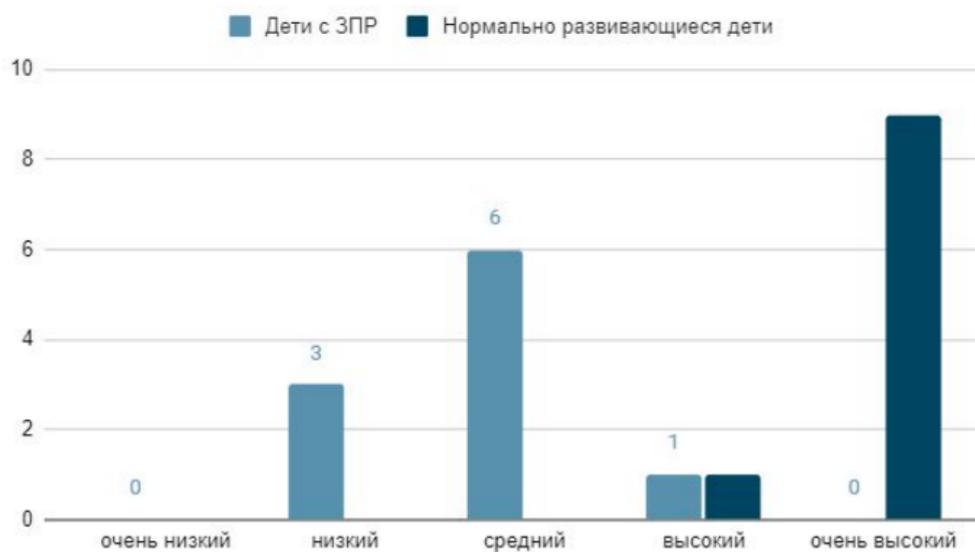


Рисунок 4 - Результаты выполнения задания «Кубики Кооса»

Исходя из результатов проведенных методик, становится

ясно, что группа детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития неоднородна по уровню развития наглядно-образного мышления, однако большая часть детей показывают средний уровень. Хуже всего дети выполняли задания на нахождение недостающих деталей и на кубики Кооса. Дети затруднялись сначала в анализе образца, где нужно было действовать путем сопоставления фрагментов образца с гранями кубиков, затем в синтезе, связанном с выявлением соответствия между образцом и собранной испытуемым из кубиков фигурой. Затем по уровню сложности следовали задания на установление закономерностей и нелепицы. Направляющая помощь и уточняющие вопросы экспериментатора позволяли скорректировать ошибки и найти все несоответствия. Полученные результаты подтверждают необходимость проведения занятий учителя-дефектолога, направленных на развитие наглядно-образного мышления.

В основу методических рекомендаций легла идея о том, что можно создавать условия для развития наглядно-образного мышления благодаря включению заданий на ориентировку в наглядном плане, на поиск недостающих деталей – как подготовку к совместной театрализации, мотивируя ею детей к выполнению сложных для них действий. Мы предлагаем при этом использовать наглядные схемы для развития наглядно-образного мышления, и в его рамках – операций анализа и синтеза, разработанные Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой в методике «Паровозы». Методика была упрощена и адаптирована для детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Затем, на этапе театрализованной деятельности, задания на наглядно-образное мышление будут сочетаться с упражнениями на развитие данной деятельности, пересекаться с ними. Так появился комплекс занятий «Паровозик из Ромашково», состоящий из 9-ти занятий.

Опишем их подробнее.

1-е занятие: Знакомство с Паровозиком из Ромашково

- I этап: дети просматривают одноименный мультфильм (ссылка на YouTube: <https://yandex.ru/video/preview/3009846428736647476>), обсуждают и рисуют персонажей.

- II этап: дети делятся на пары (дети подбирались в пары по критерию – ребенок с более низким и более высоким уровнем развития наглядно-образного мышления, чтобы один мог испытывать затруднения, а второй – помогать ему и осмысливать свою деятельность как произвольную) и мастерят свой паровозик по наглядному образцу и алгоритму действий педагога (объемное конструирование из бумаги).

- III этап: затем каждой паре предлагаются схема движения паровозика и изображение паровоза с вагончиками, на каждом из которых присутствует определенное изображение.

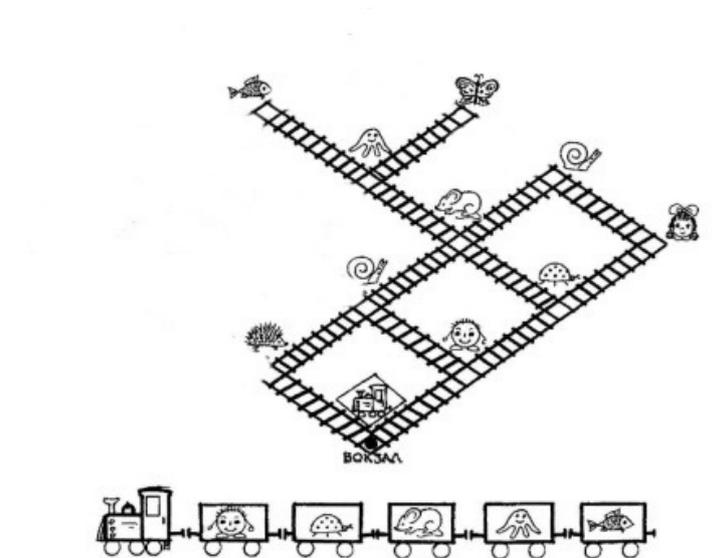


Рисунок 5 - Путешествие паровозика

При этом пары детей ставятся в проблемные условия: на изображениях в вагончиках не хватает деталей (у осьминога не хватает щупальцев, у божьей коровки - пятнышек, у бабочки – части крыла и т.д.) – их необходимо дорисовать. У всех детей были разные недостающие детали – пары не могли ориентироваться друг на друга.

- IV этап: детям предлагается разыграть путешествие паровозика. Дети строят свой паровоз из стульев и пуфиков, двигаться разрешается по игровому полю, созданному из цветного скотча и обручей, тактильных блоков и массажных дорожек. По считалочке выбирается «Паровозик», остальные становятся пассажирами – их мастерят из варежек и глаз-стикеров на липучках, прищепок и цветных лент. Каждый должен определить свой образ, сказать, на какого героя из пассажиров он похож (осьминог с лентами-ногами, рыбка с хвостом из разноцветных лент и др.).

2-е занятие: Новые вагоны для Паровозика

- I этап: детям говорится о том, что паровозу подарили новые вагончики, но они с дефектом. Каждой паре детей выдаются цветные

матрицы Равена с выложенными вкладышами.

- II этап: детям предлагается найти недостающую часть. Акцент делается на том, что задача «решается глазками», трогать вкладыши запрещено. Их место расположения описывается вслух, затем можно указать на деталь и вагон указкой.

- III этап: детям предлагается представить себя рабочими ремонтной мастерской и при помощи «подъемного крана» - «интерактивной руки из конструктора» - переместить недостающую деталь на место.

3-е занятие: Чиним Паровозик

- I этап: перед каждой парой детей выкладываются набор конструктора и наглядная схема для конструирования модели паровозика с вагонами. Дети ставятся в проблемную ситуацию: паровозик сломался, его нужно починить.

- II этап: детям вновь предлагается представить себя ремонтниками и починить паровозик по предложенной наглядной схеме (одной паре детей выдаются набор и схема для конструирования самого паровозика, другим - для вагонов).

- III этап: после того, как паровозик и все вагончики собраны, дети вместе с педагогом собирают их вместе и ставят на железную дорогу, а затем прокатывают по ней под песенку из «Паровозика из Ромашково».

4-е занятие: Приключения Паровозика из Ромашково: встречаем рассвет

- I этап: педагог предлагает детям вспомнить сюжет мультфильма «Паровозик из Ромашково», посмотреть на их рисунки. Дети рассматривают рисунки и по ним пересказывают сюжет мультфильма.

- II этап: парами детей выбирается один из фрагментов мультфильма (например, когда паровозик остановился, чтобы увидеть рассвет).

- III этап: педагог спрашивает у пары, что они чувствуют, когда видят, как встает солнышко: детям предлагается наглядное изображение рассвета (ответы детей - радость, тепло и т.д.). Для активизации наглядно-образного мышления требуется передать ощущение и эмоцию через позу, жест, мимику. Это можно делать невербально.

- IV этап: педагог предлагает теперь действовать, изменяя позу, жест, мимику, показывая движение в динамике (возможный вариант - потянуться руками вверх и т.д.). На ребенка направляется фонарь - теневой силуэт обрисовывается на стене, на прикрепленном ватмане.

- V этап: все дети по очереди показывают свои силуэты и

придумывают продолжение сценки и этой части мультфильма. Одна пара показывает, остальные - зрители.

Аналогично выполняются зарисовки на другие фрагменты мультфильма (5-6-е занятия).

7-е занятие: Приключения Паровозика

- I этап: дети совместно с педагогом вспоминают этюды, которые делали на прошлых занятиях, - педагог предлагает детям собрать их в один спектакль, совместно с детьми при помощи картинок восстанавливается очередность событий (на каждую пару детей приходится по одному силуэту из разных фрагментов мультфильма). Педагог на стене закрепляет силуэты в нужном порядке и подписывает имена пар детей соответственно очередности этюдов.

- II этап: на доске одновременно рисуется наглядная схема движения паровоза с остановками, как у Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой в методике «Паровозы». Добавляются пропущенные этапы в движении поезда, ориентируясь на мультфильм. Для каждого этапа подбирается своя пиктограмма остановки.

- III этап: дети совместно с педагогом изучают составленную на доске схему, педагог делает акцент на том, какой этюд идет за каким, а также на том, что между ними есть промежутки с движением паровоза, в которых участвуют все ребята.

- IV этап: дети начинают разыгрывать в театрализации получившийся сюжет, соблюдая очередность, в случае возникновения затруднений сверяются со схемой на доске. Особенное внимание уделялось обыгрыванию поведения персонажей – как они выглядят в статике и в динамике, выражают свою эмоцию и желание через движение. Мы повторяли старое, совершенствуя навыки детей. Поощрялось невербальное выполнение этюда, как пантомимы, потом – совместное обсуждение. При этом использовалось сочетание практических и наглядных, словесных методов обучения, в том числе практика органического действия.

Под органичным действием понимается такой тип игрового действия, в котором мысль, чувство и действие совмещены в контакте с ситуацией «здесь и сейчас» (по А.Е. Ростовской). Обращалось внимание на выразительность позы и движения, их взаимосвязь с эмоцией: «Что ты хочешь сделать? Подумай, как. Сделай. Теперь больше напряги мышцы – лучше получилось или хуже? Расслабься – лучше или хуже получилось? Получилось показать эмоцию и характер персонажа? Какой он – медленный или быстрый, грустный или веселый? Попробуем

еще». Здесь наглядно-образное мышление сочеталось с творческим воображением и помогало ему решать поставленные задачи. Затем всех персонажей Паровозик развозил, ориентируясь на свой план остановок и согласуя его с планами персонажей.

8-9-е занятия: Делаем декорации и показываем спектакль

Дети готовят декорации для спектакля, затем показывают получившийся спектакль «Паровозик из Ромашково» педагогам, а после дальнейшей отработки - родителям.

Таким образом, все задания комплекса были связаны с решением наглядно-образных задач. Для этого использовались рекомендации Е.А. Стребелевой, Н.Н. Поддьякова, Я.А. Пономарева и др. Все они строились вокруг идеи Ж. Пиаже о том, что развитие наглядно-образного мышления, прежде всего, заключается в способности детей строить превосходящие образы. На это работали приемы «прогноз движения паровозика по схеме», «поиск недостающих деталей» для исправления фотографий пассажиров, «представление одной вещи посредством другой», по Н.Н. Поддьякову (изготовление игрового персонажа из варежки и подручных материалов, где лента превращается то в хвост, то в щупальце и др.), «соединение движения с эмоцией» во время психодрамы (практика органического действия), «установление закономерностей» при починке вагончиков, прогноз тупикового и правильного варианта движения по лабиринту на полу.

Апробация подтвердила эффективность предложенных методических приемов и цикла занятий, в целом - методических рекомендаций для учителей-дефектологов. Ближайший аналог – результаты исследования наглядно-образного мышления и комплекс приемов по его развитию у нормально развивающихся детей, разработанный под руководством Н.Н. Поддьякова, у детей с ЗПР - Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой, однако в отличие от наших рекомендаций они не использовали в качестве средства достижения педагогической цели театральную-игровую деятельность дошкольников. Цели исследования и статьи достигнуты.

Литература

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986.
2. Медведева, И.А. Технологии театрализованно-игровой деятельности в развитии воображения и творчества дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Cyberleninka: [сайт]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-teatralizovanno-igrovoy-deyatelnosti-v-razviti-voobrazheniya-i-tvorchestva-doshkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 18.12.2023).

3. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника. - М.: Педагогика, 1977.
4. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. - М.: Педагогика, 1985.
5. Ростовская, А.Е., Веселинов, М.Е., Калиновский, И.А., Лосева, Л.В., Федосова, К.А. Практика органичного действия в педагогическом образовании // Наука и школа. - 2017. - № 1. - С. 146-151. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-organichno-go-deystviya-v-pedagogicheskom-obrazovanii>.
6. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Книга для педагога-дефектолога. - М.: ВЛАДОС, 2005

Авторы публикации

Зайцева Марина Юрьевна, студентка дефектологического факультета Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: m89094331691@yandex.ru.

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

THEATRICALIZED ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING VISUAL IMAGINATIVE THINKING IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Zaitseva M., student, Defectology Faculty, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: m89094331691@yandex.ru.

Miklyaeva N., PhD, Associate Professor, the Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

Abstract. *The article describes the means of development of visual and figurative thinking of children of senior preschool age: from the generalized scheme of analysis and didactic games to joint theatrical activity, which the authors make main emphasis on. Characterization is given taking into account the peculiarities of children with mental retardation.*

Key words: *children with mental retardation, visual imaginative thinking, theatricalized activity, practice of organic action.*

References

1. Davydov V. Problems of developmental education. - М.: Pedagogy, 1986.
2. Medvedeva I. Technologies of theatrical and play activities in the development of imagination and creativity of preschool children with disabilities // Cyberleninka: [site]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-teatralizovanno-igrovoy-deyatelnosti-v-razviti-tii-voobrazheniya-i-tvorchestva-doshkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (date of access: 12/18/2023).

3. Poddyakov N. Preschooler thinking. - М.: Pedagogy, 1977.
4. Development of thinking and mental education of a preschool child / Ed. N. Poddyakova, A. Govorkova. - М.: Pedagogy, 1985.
5. Rostovskaya A., Veselinov M., Kalinovsky I., Loseva L., Fedosova K. The practice of organic action in pedagogical education // Science and school. - 2017. - № 1. - P. 146-151. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-organichnogo-deystviya-v-pedagogicheskom-obrazovanii>.
6. Strebeleva E. Formation of thinking in children with developmental disabilities: Book. for a teacher-defectologist. - М.: VLADOS, 2005.

Дата поступления: 15.04.2024.

УДК 376.37

**РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ПРОБЛЕМЫ
ОНЛАЙН-КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ
СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ**

А.В. Арчукова, Н.Н. Маркин, Н.С. Лавская

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

***Аннотация.** В статье представлен теоретический обзор проблемы формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра, дано обоснование методов подражания и социальных историй как средства коррекционно-развивающей работы с детьми, показан поиск современных форм консультирования родителей по данному вопросу.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, дети дошкольного возраста, развитие и формирование культурно-гигиенических представлений, онлайн-консультирование родителей.*

Начиная с 20-30-х годов XX века, такие классики отечественной психиатрии, как Г.Е. Сухарева, К.С. Лебединская, С.С. Мнухин, А.Н. Чехова, представляли свои выдающиеся клинические описания детей с расстройствами аутистического спектра, поэтому можно предположить, что открытие чего-то существенно нового уже невозможно. Однако несмотря на большой теоретический материал, те накопленные сведения о детях данной нозологии, которыми обладают специалисты на сегодняшний день, все равно поднимаются вопросы о корректном выборе специальных путей и направлений для формирования умений следовать правилам общественной и личной гигиены детям старшего дошкольного возраста в условиях дошкольных учреждений.

Кроме того, большое значение сегодня уделяется вопросам сотрудничества детского сада с родителями воспитанников – это тоже должно находить отклик в содержании методических рекомендаций для них со стороны учителей-дефектологов и педагогов-психологов.

Целью нашей статьи в данной области стали теоретический обзор проблемы формирования культурно-гигиенических навыков

у дошкольников с расстройствами аутистического спектра и обоснование методов подражания и социальных историй как средства коррекционно-развивающей работы с детьми, поиск современных форм консультирования родителей по данному вопросу.

Культурно-гигиеническими навыками называют знания и умения ребенка, которыми он пользуется в процессе личной гигиены, которые помогают ему самостоятельно, без посторонней помощи, осуществлять те или иные действия для удовлетворения жизненно важных потребностей, осуществление непосредственно беспрепятственной коммуникации с социумом. К таким навыкам мы относим: процесс приема пищи, умение одеть и обуть себя, гигиену всего тела, включая купание, и умение пользоваться туалетом.

Дети учатся выполнению действий по подражанию, по образцу, по аналогии, по словесной инструкции. Однако если нормально развивающиеся дети это делают с интересом и вниманием ко взрослому, то для дошкольников с расстройствами аутистического спектра данный формат работы не применим. Дети могут с криками убежать от любой попытки нарушить их единение с самим собой и своими мыслями, их эмоции могут уйти в негативизм по отношению к окружающим. Кроме того, им тяжело дается подражание. Поэтому можно заниматься, используя, например, способ рука-в-руке, а также большое количество проигрываний одних и тех же жизненных ситуаций, связанных с самообслуживанием.

Наличие стереотипий также тормозит процесс усвоения новых знаний. Это тоже является характерной особенностью поведения детей с расстройствами аутистического спектра. Такие дети любят проводить время наедине с собой, они могут постоянно себя стимулировать, чтобы почувствовать себя защищенным от окружающего активного действия. Развитие навыков самообслуживания также может находиться под угрозой из-за особенностей данной категории детей. Кроме того, не стоит забывать также о том, что дети с ранним детским аутизмом подвержены большой зависимости от своих страхов. То, что для многих людей может быть чем-то обычным, на что в повседневной жизни не обращается внимание, для таких детей является паническим страхом при взаимодействии.

Обобщение такого поведения детей дает в своих описаниях Во Тхи Лоан, а также отечественные авторы: К.Н. Лихачева, В.А. Семернина, А.И. Данадаева, Е.А. Соломахина, И.А. Острейкова.

Для того чтобы развить культурно-гигиенические навыки у детей

с расстройствами аутистического спектра, необходимо специально направленное коррекционное обучение. Одним из методов, которые используются для обучения социальным навыкам детей с расстройствами аутистического спектра, является метод социальных историй.

Его суть заключается в создании специальных историй взрослыми для детей, в которых описываются конкретные жизненные ситуации. Создание таких историй значительно помогает детям с расстройствами аутистического спектра в изучении комплексных рутинных действий при самообслуживании, то есть адекватное социальное поведение объясняется ребенку в форме истории.

Так как для данной категории детей важна визуальная поддержка, то короткие рассказы обязательно подкрепляются иллюстрациями. При этом требуются написание историй под конкретного ребенка, простота и ясность содержания, легкий и понятный язык - тогда повышается эффективность социальной истории. Взрослый при этом показывает, как работает социальная история, иллюстрируя на своем примере весь алгоритм деятельности. Так, дети учатся мыть руки перед и после еды, просить помощь у взрослого, если какое-то действие вызывает у ребенка затруднение.

Теоретический обзор литературы и частичная апробация предложенных методов работы показывают, что самостоятельное освоение культурно-гигиенических навыков, в том числе при приеме пищи у детей с расстройствами аутистического спектра, недоступно. Если же такие навыки довольно успешно формируются в детском саду благодаря методам социального подражания и обыгрывания социальных историй, то потом, дома, они не воспроизводятся детьми.

Требуется обучение родителей, однако не все из них способны найти время для получения консультации учителя-дефектолога и воспитателя по данному вопросу, понять алгоритм действия с ребенком и попробовать применить его, провести аудит качества данной работы. Поэтому можно использовать информационные ресурсы. Однако родители детей с расстройствами аутистического спектра обычно подозрительно относятся к вариантам общения и описания своих проблем в традиционных социальных сетях, переживая за разглашение диагноза.

Можно рекомендовать специальные IRC-серверы, которые поддерживают различные функции, такие как создание приватных чатов, обмен файлами, а также могут обеспечивать защищенное соединение посредством шифрования данных. Поясним: IRC-сервер (Internet Relay

Chat) - это программа, которая обеспечивает возможность общения в реальном времени между родителями и специалистами через Интернет. Она предоставляет доступ к каналам (чат-комнатам), где родители и специалисты могут общаться по текстовым сообщениям. Используя ее в целях формирования навыков самообслуживания воспитанников, можно создать специализированные чат-комнаты для обсуждения проблемных ситуаций с родителями. Это позволит специалистам и родителям обмениваться информацией, получать советы и поддержку, не выходя из дома.

На основе опроса родителей и специалистов (путем обобщения результатов опроса) можно создать шаблоны, которые будут содержать ответы на наиболее часто задаваемые вопросы, содержать видеокейсы, методические рекомендации по созданию и обыгрыванию социальных историй в домашних условиях. Это может быть также отсроченная онлайн-консультация или обучающий вебинар (например, о вариантах снижения пищевой избирательности и использовании приемов сенсорной интеграции при формировании культурно-гигиенических навыков).

Таким образом, в ходе обучения культурно-гигиеническим навыкам детей с расстройствами аутистического спектра можно использовать методы обучения социальному подражанию и обыгрывания, иллюстрирования социальных историй. Еще крайне важно показывать примеры использования данных алгоритмов в условиях семейного восприятия и обучения. Для этого можно использовать современные формы онлайн-консультаций и организации чат-комнат.

Значит, цель статьи достигнута. Мы смогли через теоретический обзор проблемы формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра дать обоснование методов подражания и социальных историй как средства коррекционно-развивающей работы с детьми, показать поиск современных форм консультирования родителей по данному вопросу.

Ближайшим аналогом является работа Е.А. Соломахиной и И.А. Острейковой. Однако авторы не используют опору на опыт семейного воспитания и обучения через онлайн-консультирование родителей. Между тем, постепенное создание новых ситуаций, доверительные отношения между ребенком и взрослым, большой процент успеха в формировании навыков в детском саду и переносе их в домашние условия – ключ к развитию самостоятельного обслуживания ребенка.

Литература

1. Башина, В.М. Ранний детский аутизм // Исцеление: Альманах. - М., 1993. - С. 154-165.
2. Во Тхи Лоан. Особенности навыков самообслуживания у детей с аутизмом // Наука в жизни человека. - 2023. - № 1. - С. 78-90.
3. Карвасарская, И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. - М.: Теревинф, 2003. - 70 с.
4. Кузнецова, Л.В., Перселени, Л.И., Солнева, Л.И. Основы специальной психологии: Учебное пос. для студ. сред. пед. учеб. завед. / Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: ИЦ «Академия», 2002. - 480 с.
5. Лихачева, К.Н., Семернина, В.А., Данадаева, А.И. Особенности развития социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Наука, образование, культура. - 2022. - № 1. - С. 1.
6. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М., Бородина Л.Г. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств / Л.Г. Бородина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Изд. «Генезис», 2019.
7. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / Под общ. ред. М.М. Семаго. - М.: Изд. «Генезис», 2011.
8. Соломахина, Е.А., Острейкова, И.А. Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке // Аутизм и нарушения развития. - 2010. - № 1 (28). - С. 11-20.
9. Петров, А.А. Компьютерная безопасность. Криптографические методы защиты. [Текст] / А.А. Петров. - 1-е изд. - М.: ДМК «Пресс», 2011. - 453 с.
10. Шипицына, Л.М. Детский аутизм: Хрестоматия. - СПб.: Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997.

Авторы публикации

Арчукова Анастасия Владиславовна, студентка дефектологического факультета Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: nastya.arhukova2002@gmail.com.

Маркин Николай Николаевич, магистрант дефектологического факультета Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: d_268@mail.ru.

Лавская Наталья Сергеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной дефектологии Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

**DEVELOPMENT OF CULTURAL AND HYGIENIC SKILLS
IN PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS
AND PROBLEMS OF ONLINE COUNSELING
OF PRESENT DAY PARENTS**

Archukova A., student of the Defectology Faculty, the Institute of Childhood, Moscow

Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: nastya.arhukova2002@gmail.com.

Markin N., Master's degree student, the Defectology Faculty, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: d_268@mail.ru.

Lavskaya N., PhD Ped. Sciences, Associate Professor, the Department of Preschool Defectology, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Abstract. *The article presents a theoretical review of the problem of formation of cultural and hygienic skills in preschoolers with autism spectrum disorders and substantiation of methods of imitation and social stories as a means of correction and developmental work with children, search for modern forms of counseling parents on this issue.*

Key words: *autism spectrum disorders, preschool children, development and formation of cultural and hygienic ideas, online parental counseling.*

References

1. Bashina V. Early childhood autism/Healing: Almanac. - M., 1993. - P. 154-165.
2. Vo Thi Loan. Features of self-care skills in children with autism // Science in human life. - 2023. - № 1. - P. 78-90.
3. Karvasarskaya I. Aside. From experience working with autistic children. - M.: Terevinf, 2003. - 70 p.
4. Kuznetsova L., Peresleni L., Solneva L. The basics of special psychology: Textbook. A manual for students. Ped. Educational institutions / Edited by L. Kuznetsova. - M.: Publishing Center «Academy», 2002. - 480 p.
5. Likhacheva K., Semernina V., Danadaeva A. Features of the development of social and everyday skills in preschool children with autism spectrum disorders // Science, Education, Culture. - 2022. - № 1. - P. 1.
6. Semago N., Semago M., Borodina L. Typology of deviant development. Variants of autistic disorders. - Genesis Publishing House, 2019.
7. Semago M., Semago N. Typology of deviant development. Model of analysis and its use in practice / Ed. ed. M. Semago. - M.: Genesis, 2011.
8. Solomakhina E., Ostreykova I. Teaching children with autism social and everyday orientation // Autism and developmental disorders. - 2010. - № 1 (28). - P. 11-20.
9. Petrov A. Computer security. Cryptographic methods of protection. [Text] / A. Petrov. - 1st ed. - M.: DMK «Press», 2011. - 453 p.
10. Shipitsyna L. Childhood autism: a reader in autism. - St. Petersburg: International University of Family and Child named after R. Wallenberg, 1997.

Дата поступления: 15.04.2024.

УКД 37.022

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ю.М. Гончарова, Н.С. Лавская

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

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности развития навыков осознанного чтения у младших школьников с задержкой психического развития, раскрываются этапы коррекционно-педагогической работы по развитию навыков осознанного чтения.*

***Ключевые слова:** функциональная грамотность, осознанное чтение, понимание текста, навык чтения, этапы, ступени формирования чтения.*

Число детей с задержкой психического развития с каждым годом увеличивается: в настоящее время распространенность ЗПР составляет 8-10% в общей структуре психических заболеваний у детей. По статистике Министерства просвещения РФ дети с ЗПР – самая многочисленная категория среди детей с ограниченными возможностями здоровья. Самые большие трудности в начальной школе связаны у них с освоением начал грамоты.

По отношению к таким детям особое внимание сегодня обращается на социализацию личности средствами современных знаний и технологий, поэтому наравне с классическим определением «грамотность» возникло понятие «функциональная грамотность» (ФГ) - на ее развитие ориентирован ФГОС НОО. Одним из принятых методов развития функциональной грамотности является осмысленное чтение.

Целью нашего исследования и данной статьи являются обзор теоретической литературы по овладению чтением детей с ЗПР и дифференциация особенностей данного процесса, связанных с этапом осознанного чтения, от других этапов, характеризующих обучение чтению в целом.

По мнению М.С. Певзнер и Т.А. Власовой, дети с ЗПР проявляются среди контингента через парциальное отставание в развитии высших психических функций, трудности саморегуляции

познавательной деятельности, снижение уровня работоспособности, незрелость эмоционально-личностной сферы. Все эти нарушения влияют на обучаемость детей.

По мнению многих исследователей (М.С. Певзнер, Т.В. Егоров, В.И. Лубовский, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко), обучающиеся с ЗПР испытывают многочисленные проблемы при обучении, в частности при обучении чтению.

Многие исследователи (Н.А. Цыпина, С. Ингрэм, В.А. Ковшиков, Ю.Г. Деманов, Р.И. Лалаева), изучавшие различные особенности нарушения чтения у детей с задержкой психического развития, отмечают, что нарушение чтения у данной нозологической группы возникает в результате недостаточного развития как целого ряда речевых, так и неречевых функций. Эти нарушения являются вторичными проявлениями психического недоразвития, возникающими в результате задержки и отклонений в процессе формирования высших психических функций.

У младших школьников с ЗПР затруднения при чтении возникают из-за медленного темпа восприятия и обработки зрительной информации (Л.И. Переслени, П.Б. Шошин), а также из-за сложности установления ассоциаций между зрительными, слуховыми и речедвигательными центрами, которые участвуют в процессе чтения (В.И. Насонова).

Процесс чтения у детей с ЗПР, особенно в 1-м классе, сопровождается большим количеством разнообразных ошибок. Нарушение технической стороны процесса чтения первоклассников с ЗПР проявляется в незнании букв (или нетвердом их знании), в нарушении слияния букв (побуквенное чтение), искажениях звукослоговой структуры слов (особенно состоящих из большого количества слогов, слогов со стечением согласных). Частыми ошибками являются пропуски, перестановки, добавления звуков и слогов.

Как отмечает Ю.А. Костенкова, примерно треть младших школьников не замечают неправильно прочитанных слов и не исправляют своих ошибок, даже если у них получаются бессмысленные слова (например, вместо «мешала ложечкой» читают «мешала ложей») [6]. Одна из характерных особенностей чтения этих учеников заключается в том, что ошибки чтения являются нестойкими и диффузными: у одного и того же ученика наблюдается наряду с ошибочным и правильное чтение одних и тех же слоговых структур. Так, Ю.А. Костенкова говорит о том, что при исследовании понимания учащимися смысла прочитанных текстов выявляется фрагментарность восприятия текста; наблюдается тенденция к дословному воспроизведению смысловых единиц текста:

стремясь дословно передать прочитанное, учащиеся нередко теряют смысловую направленность вопроса; при воспроизведении иногда наблюдаются привнесения, не имеющие отношения к содержанию прочитанного. Чаще всего привнесения возникают в тех случаях, когда учащиеся не понимают мотивации поступков действующих лиц, затрудняются сделать вывод из содержания прочитанного или, как следствие, из-за ошибок зрительного восприятия, допущенных при чтении.

По данным Н.А. Цыпиной [12], у младших школьников с ЗПР на формирование навыка чтения негативно влияют трудности в понимании прочитанного, которые, в свою очередь, тормозят этап формирования беглого и правильного чтения. Недостатки технической стороны процесса чтения (большое количество ошибок, низкий темп) отрицательно влияют на понимание прочитанных текстов.

С точки зрения стратегии чтения поднимемся над техническими навыками выше - дети с ЗПР часто пользуются своеобразным способом чтения, постепенным «нанизыванием» звука к предыдущему звуку, который Н.А. Цыпина [12] обозначает термином «причитывание» (с-ст-сто-л-стол). Это нерациональная стратегия. Она не дает сформироваться смысловой догадке.

В итоге наблюдается прохождение выделенных Т.Г. Егоровым [4] ступеней формирования навыка чтения:

- 1) овладение звуко-буквенными обозначениями;
- 2) послоговое чтение;
- 3) ступень становления синтетических приемов чтения;
- 4) ступень синтетического чтения - у детей с ЗПР осуществляется замедленными темпами.

Для проведения собственного исследования нам нужно вычленить особенности детей с ЗПР, которые характеризуют особенности овладения ими чтением, и дифференцировать их от особенностей, которые проявляются на этапе осознанного чтения. Для этого используются методы анализа и обобщения теоретической литературы, методы сопоставления и перекреста.

Сначала определимся с понятием. Своеобразие чтения заключается в понимании прочитанного, в результате чего решается конкретная задача: распознавание и воспроизведение мысли автора и реакция читателя на данную мысль. Осознанное чтение – это чтение, при котором происходит понимание информации, идеи и смысла текста.

По определению А.А. Леонтьева, смысловое, или осмысленное

чтение – это восприятие графически оформленной текстовой информации и ее переработка в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей [9].

Естественно, что у детей с ЗПР такое чтение страдает в большей мере, чем отдельные технические умения и навыки. На него влияют медленный темп мыслительных процессов, необходимых для осмысления информации (Т.Г. Егоров), и недостаточная способность к самоконтролю (Г.И. Жаренкова). Кроме того, по мнению Т.С. Вожжовой, проблемы, связанные с техникой чтения, такие как частые ошибки и медленный темп, могут затруднять понимание текста даже на этапе осознанного чтения. Дети просто не распределяют внимание между ориентировкой на технику чтения и поиском смысла прочитанного.

Факторы, которые усугубляют проблемы осознанного чтения, – это такие явления, как регрессия, неправильное ударение, монотонное чтение и нарушение интонационной структуры предложений. Так, дети с ЗПР часто не умеют использовать интонацию и выразительность при чтении, что делает их речь малоинтересной и монотонной. Это может быть связано с ограниченной способностью воспринимать и воспроизводить различные интонационные модели и мелодику речи. Так, они часто не способны правильно расставить интонационные паузы и выразить завершенность предложений. Эти же проблемы они переносят на письменную речь, на процесс чтения. Например, они могут прерывать предложение в середине или не завершить его нормально в конце. Это может привести к разделению предложений на две бессмысленные части и затруднить понимание текста [12].

Мы видим, что у детей с ЗПР выявляются существенные нарушения семантической стороны процесса чтения. Такие нарушения связаны со следующими факторами: дефицитарностью представлений об окружающем мире, низким уровнем аналитико-синтетической деятельности, трудностью установления временных, пространственных, причинно-следственных связей, ограниченным объемом и неточностью словаря, недостаточно развитыми грамматическими обобщениями, а также несформированностью технической стороны процесса чтения.

На начальном этапе овладения процессом чтением у детей с ЗПР наблюдается неточность понимания отдельных слов, словосочетаний, текста. У данной нозологической группы детей выявляются трудности в понимании образных выражений, переносного значения слова, скрытого смысла.

Учитывая особенности в развитии навыков осознанного чтения

младших школьников с ЗПР и предъявляемые на сегодняшний день требования ФГОС к начальному обучению - овладение навыком чтения за один учебный год, мы понимаем необходимость систематической и целенаправленной коррекционной работы над развитием навыков осознанного чтения у младших школьников с ЗПР. К похожим выводам приходят в своих исследованиях Л.А. Брюховских, О.А. Дмитриева. Это ближайшие аналоги нашего исследования. Однако они не останавливаются прицельно на этапах и средствах формирования навыков осознанного чтения, рассматривают данный процесс в целом – как процесс овладения чтением у детей с ЗПР.

Мы предполагаем, что процесс обучения навыку осознанного чтения у младших школьников с ЗПР будет наиболее эффективным, если выстраивать коррекционно-педагогическую работу в соответствии со следующими этапами:

1. Подготовительный этап: коррекционно-педагогическая работа, направленная на формирование и развитие технической стороны чтения: правильность, беглость, выразительность, скорость.

2. Основной этап: коррекционно-педагогическая работа, направленная на формирование навыков осознанного чтения: точность и самостоятельность пересказа, понимание общего смысла прочитанного, понимание значения слов и словосочетаний, понимание скрытого смысла текста, правильное лексическое и грамматическое оформление пересказа.

3. Заключительный этап: использование навыков осознанного чтения в деятельности детей вне уроков, формирование мотивации к совершенствованию навыка (например, через создание чата класса, введение традиции поздравлять друг друга открытками, оформление стенгазет, ведение блога класса и т.д.).

Цель статьи достигнута. Исследование продолжается. Его перспективы заключаются в подборе эффективных методов и приемов овладения осознанным чтением детей с ЗПР на каждом этапе работы.

Литература

1. Бабкина, Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с ЗПР. [Текст] / Н.В. Бабкина. - М.: Школьная Пресса, 2006. - 80 с.
2. Вожжова, Т.С. Особенности формирования навыков чтения у младших школьников с ЗПР. [Текст] / Т.С. Вожжова // Мир без границ. Материалы XIII Всеросс. науч.-практ. конф. студ. и молодых ученых. - Ставрополь, 2022. - С. 60-67.
3. Дмитриева, О.А., Брюховских Л.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. - 2016. № 4 (38). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-navykov>

- chteniya-u-detey-s-zaderzhkoj-psihičeskogo-razvitiya (дата обращения: 08.04.2024).
4. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения. [Текст] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. - М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1953. - 264 с.
 5. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-метод. пос. [Текст]. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
 6. Костенкова, Ю.А. Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под ред. О.Б. Иншаковой. - М.: МПСИ: Воронеж: Модэк, 2001. - С.88-99.
 7. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пос. для студ. высш. учеб. завед. [Текст]/ Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 303 с.
 8. Лебединская, К.С. Задержка психического развития. [Текст] / К.С. Лебединская // Хрестоматия: Детская патопсихология. - М., 2000. - 110 с.
 9. Леонтьев, А.А. Психология обучения чтению. [Текст] // Начальная школа: плюс-минус. - 1999. - № 10. - С. 2.
 10. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития. [Текст] / М.С. Певзнер // Дети с нарушениями развития: Хрестоматия. - М.: Междунар. пед. академия, 1994. - 216 с.
 11. Певзнер, М.С., Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. [Текст]. - М.: Просвещение, 1973. - 175 с.
 12. Цыпина, Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития. [Текст]: Пос. для учителя / Н.А. Цыпина; Научное объединение «Компенс-центр». - М.: Компенс-центр, 1994. - 103 с.

Авторы публикации

Гончарова Юлия Михайловна, магистрант Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: jul150576@gmail.com.

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

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF CONSCIOUS READING SKILLS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Goncharova Yu., Master's degree student, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: jul150576@gmail.com.

Lavskaya N., PhD Ped. Sciences, Associate Professor, the Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: natalavskaya@yandex.ru.

***Abstract.** The article deals with the peculiarities of development of conscious reading skills in junior schoolchildren with mental retardation, the stages of correctional-pedagogical work on the development of conscious reading skills are revealed.*

Key words: *stages; stages of reading formation; functional literacy; conscious reading; text comprehension; reading skill.*

References

1. Babkina N. Intellectual development of junior schoolchildren with ZPD. [Text] / N. Babkina. - M.: Shkolnaya Pressa, 2006. - 80 p.
2. Vozhzhova T. Features of the formation of reading skills in junior schoolchildren with ZPD. [Text] / T. Vozhzhova // The World without Borders: Materials of the XIII All-Russian scientific-practical conference of students and young scientists. - Stavropol, 2022. - P. 60-67.
3. Dmitrieva O., Bryukhovskikh L. Features of the formation of reading skills in children with mental retardation // Vestnik Astafiev KSPU. - 2016. - № 4 (38). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-navykov-chteniya-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (date of reference: 08.04.2024).
4. Egorov T. Psychology of mastering the skill of reading. [Text] / Academician in pedagogical sciences RSFSR. Institute of Psychology. - M.: Academy publishing House, 1953. - 264 p.
5. Kornev A. Reading and writing disorders in children: Textbook. [Text]. - SPb.: MiM, 1997. - 286 p.
6. Kostenkova Y. Features of the formation of reading skill in junior schoolchildren with mental retardation // Writing and reading: learning difficulties and correction / Edited by O. Inshakova. - Moscow: MPSI; Voronezh: Modek, 2001. - P. 88-99.
7. Lalaeva R. Speech disorders and their correction in children with mental retardation: textbook for students of higher educational institutions. [Text] / R. Lalaeva, N. Serebryakova, S. Zorina. - M.: VLADOS, 2004. - 303 p.
8. Lebedinskaya, K. Mental developmental delay. [Text] / K. Lebedinskaya // Christomathy: Children's pathopsychology. - M., 2000. - 110 p.
9. Leontiev A. Psychology of learning to read. [Text] // Primary School: plus-minus. - 1999. - № 10. - P. 2.
10. Pevzner M. Clinical characteristics of children with developmental disorders. [Text] // Children with developmental disorders: Textbook. - M.: International Pedagogical Academy, 1994. - 216 p.
11. Pevzner, M., Vlasova T. About children with developmental disorders. [Text]. - M.: Prosveshchenie, 1973. - 175 p.
12. Tsypina, N. Teaching reading to children with mental retardation. [Text]: A manual for teacher / Scientific Society «Compens Center». - Moscow: Compens Center, 1994. - 103 p.

Дата поступления: 15.04.2024.

УДК 376.5

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

А.В. Добридень, Н.С. Лавская

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

***Аннотация.** В статье раскрываются особенности пространственной ориентировки у детей с расстройством аутистического спектра. Рассматриваются процесс вхождения ребенка с РАС в новое пространство и процесс ориентировки в нем.*

***Ключевые слова:** ребенок с РАС, пространственная ориентировка, группа ДОУ.*

Развитие у детей ориентации в пространстве является вспомогательным фактором в их социальной адаптации, познавательной деятельности. Между тем, у детей с аутистическим спектром явно выражены нарушения пространственных представлений, что ведет за собой проблемы в усвоении пространственной ориентировки [3]. Они связаны с особенностями их аутистического дизонтогенеза.

Целью нашей статьи являются теоретическое сопоставление особенностей развития пространственной ориентировки у детей с РАС и особенностей коррекционно-развивающей работы с ними, определение ниши для дальнейших исследований в данной области. В частности, мы предполагаем, что система коррекционно-развивающей работы в недостаточной мере использует понимание особенностей детей с РАС, не учитывая специфику их сенсорно-перцептивной деятельности как базы для пространственной ориентировки.

По мнению А.Р. Лурия, пространственные представления - это «деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела относительно окружающих предметов» [2, с. 36].

Основой для исследования базовых составляющих психического развития являются работы К.С. Лебединской, О.С. Никольской, А.В. Семенович, а также более чем двадцатилетняя диагностическая и коррекционная деятельность авторов. Все это позволило конкретизировать структуру психического развития и психической

деятельности, а также выявить изменения в этой структуре при различных видах отклоняющегося развития.

Дети с РАС плохо ориентируются в собственном теле, что в дальнейшем приводит к нарушению ориентировки в пространстве вокруг себя, на плоскости. Пользуясь в основном не центральным, а периферическим зрением, они, тем не менее, хорошо вписываются в окружающее пространство, редко оступаются и ушибаются. Однако как только требуются анализ этого пространства и ориентировка в нем, переход на аналитико-синтетический уровень, появляется дезориентированность. Опора на возможности памяти при этом не срабатывает: О.С. Павлова и А.И. Азарина [3; 4, с. 69] подчеркивают фрагментарность восприятия пространства и мира вокруг себя, свойственную детям с расстройством аутистического спектра. В клинической картине детского аутизма выявляется недостаточность пространственно-временных представлений в отношении как физического, так и психологического пространства и времени. Так, из-за нарушенной пространственной ориентации аутичный ребенок плохо осознает свое тело. Аутичные дети, частично отрешенные от действительности, демонстрируют ряд особенностей интеллекта, характерных для этого нарушения развития: контраст между ранним развитием абстрактно-логических и выраженным запаздыванием конкретно-практических сторон его интеллекта.

Проблемы усиливаются из-за стремления детей закрепить пространственную позицию, позволяющую избегать тактильного контакта с детьми и взрослыми. Объем пространственного поля сужается до локального восприятия. Это напоминает ситуацию при сканировании, когда фиксированы очень высокий уровень разрешения и допустимая верхняя граница общего объема информации; единственной переменной остается величина сканируемого поля, которую приходится вынужденно уменьшать. То же возникает и в сенсорной системе при аутизме: поскольку максимально доступный объем информации (и/или его производной по времени) ограничен, неизбежным следствием при превышении некоторого порога информационных возможностей становится ограничение объема воспринимаемого поля (L. Mottron и J. Burack).

Под выявленные в теории особенности детей с РАС, связанные с развитием пространственной ориентировки, мы попытались определить особенности коррекционно-развивающей работы. Основным методом был метод сопоставления. Опишем его результаты.

Пространственные представления начинают развиваться очень рано, это отмечали педагоги и психологи в своих работах. Так, Т.А. Мусейибова говорит о том, что пространственные представления у детей развиваются поэтапно. Выделение данных этапов происходит в той последовательности, в которой они формируются в онтогенезе. При этом следует отметить, что в процессе развития этапы не просто «надстраиваются» друг на друга, а пересекаются во времени, «перекрывая» друг друга.

Ведущую роль в формировании пространственных представлений и способов ориентации играют такие анализаторы, как кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой, обонятельный. Главная роль отводится кинестетическому и зрительному анализаторам. Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения различных пространственных категорий - таких как местоположение, удаленность, пространственные отношения между предметами и др. Она предполагает движение и требует решения трех задач: постановки цели и выбора маршрута движения (выбор направления), сохранения направления в движении и достижения цели. Понятие «пространственная ориентация» предполагает также умение человека ориентироваться на местности, на себе, на другом человеке (левая рука, правая рука), на различных предметах, в двухмерном пространстве (например, на плоскости).

На наш взгляд, большой вклад в практическое и теоретическое изучение овладения как пространственными представлениями, так и пространственной ориентировкой у дошкольников внес М.М. Семаго [6, с. 51-56]. Именно им, а также Н.Я. Семаго [5] было выделено четыре этапа в пространственных представлениях, которыми поочередно овладевает ребенок по ходу своей жизни. Авторы подчеркивают, что, не овладев одним уровнем, нельзя переходить на следующий.

Первый этап является основным этапом, на который в дальнейшем будут накладываться остальные этапы и знаниями которого ребенок будет пользоваться при ознакомлении с последующими этапами. Данный этап дает детям с РАС понятия и знания ориентировки «на себе». Таким образом, ребенок учится определять части тела, лица, находить парные [1]. Также на этом этапе дошкольник учится понимать и соотносить расположение частей тела на собственном теле.

Подуровнями являются:

- ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (темное

мышечное чувство, по И.М. Сеченову);

- напряжение-расслабление;
- ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела (например, голод, сытость);
- ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством (сырость-сухость, тактильные ощущения от мокрых и сухих пеленок, складок пеленок и пр.), а также от взаимодействия со взрослыми.

Суть второго этапа прямопропорционально связана с первым этапом, ведь на втором этапе ребенок получает навык овладения ориентировкой на других объектах, а также учится ориентироваться в окружающем пространстве «от любого предмета».

Подуровнями являются:

- представления о взаимоотношении внешних объектов и тела.

В свою очередь, эти представления подразделяются на следующие:

- топологические представления (о нахождении того или иного предмета);
- координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны»);
- метрические представления (о дальности нахождения предмета);
- представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Развитие пространственных представлений связано и зависит от закона основной оси [8 с. 140-143]: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем - о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Таким образом, ребенок в этот период способен воспринимать целостную картину мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления).

На третьем этапе (безусловно, на определенном этапе речевого развития) у ребенка вначале в импрессивном, а позже (иногда параллельно) в экспрессивном плане появляется возможность вербализации представлений 2-го уровня. Существует определенная последовательность появления в речи в первую очередь обозначений топологического плана (тут, вот, там) и лишь позже - координатных и метрических (дальше, ниже, сзади, слева...). Появление этих представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе: сначала формируются представления вертикали,

потом представления горизонтали «от себя» вперед, затем - о правой и левой стороне. Таким образом, мы видим, как напрямую осуществляется закон основной оси по отношению к развитию пространственных представлений. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Причем предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед и т.п.), появляются в речи ребенка, соответственно, позже, чем представления (верх, низ, близко, далеко и т.п.).

На четвертом этапе ребенок всю использует полученные ранние навыки для ориентировки в окружающем пространстве, как в трехмерном, так и в двухмерном.

Важно помнить, что 3-й и 4-й уровни пространственных представлений начинают свое формирование у ребенка еще до года в виде «протопространства» языка - лепетной речи и далее в виде звукоподражательных слов, простой фразы (около 1,5-2 лет), словотворчества. Далее они формируются как основа речевой деятельности и являются одним из основных компонентов когнитивного развития ребенка [10, с. 35-40]. Оценка сформированности пространственных представлений производится в соответствии с выделенными четырьмя уровнями (и подуровнями), оценивается в той последовательности, в какой они формируются и «простраиваются» в онтогенезе [1, с. 4].

Таким образом, пространственная ориентировка - это сложный процесс, который происходит и развивается за счет взаимодействия анализаторов внешней и внутренней среды. И благодаря сформированности пространственной ориентировки личность ребенка с РАС будет развиваться более полноценно и легче [5, с. 78-83]. Важно отметить, что на процесс развития пространственной ориентировки должны оказывать влияние и члены семьи, и педагоги для создания полноценной комплексной работы, для более успешных и качественных показателей.

Как показывают результаты сопоставления теоретических источников, ребенок с РАС испытывает сложности на каждом этапе. Эти сложности у каждого ребенка индивидуальные и связаны с особенностями его аутистического дизантогенеза. Именно поэтому педагог должен их учитывать и более гибко строить коррекционно-образовательный процесс [1].

С учетом первичных нарушений при расстройстве

аутистического спектра у дошкольников с РАС возникают сложности с освоением нового пространства. Поэтому для того чтобы в дальнейшем процесс ориентировки во внешнем пространстве был успешнее, педагогам следует сделать вхождение дошкольника с РАС в группу более безопасным и спокойным. Например, помещение должно быть систематизированным и функциональным, иметь четкие зоны для каждого вида деятельности, чтобы ребенок с РАС мог соотносить пространство и свое занятие в нем [8]. Оформление группы должно быть с учетом возраста дошкольников с РАС и по возможности содержать его любимые предметы, игрушки. Чем легче пройдет адаптация ребенка к новому пространству, тем легче ему будет ориентироваться в нем. На данном этапе у него уже сформирована ориентировка по вертикальной оси.

При знакомстве с новым пространством лучше подготовить ребенка и привести его в группу, когда в ней не будет детей, чтобы ребенок смог привыкнуть, осмотреться, посидеть в группе. Пространство не должно вызывать у него страха, именно поэтому это лучше делать в индивидуальном порядке, ведь посторонний шум и голоса являются сильными раздражителями для детей с РАС. Также детям будет легче, если будет мягкая зона, где ребенок сможет отдохнуть и чувствовать себя в безопасности [4; 7]. Предварительная экскурсия также может быть полезна для ребенка, но тут следует учитывать состояние ребенка в этот день: выспался ли он, не начинает ли болеть, так как эти факторы могут негативно повлиять на знакомство дошкольника с детским садом и в дальнейшем помешать его адаптации, а, следовательно, и возможности ориентироваться в помещении группы.

Постепенно зону следует расширять и ребенка можно познакомить с новым помещением (например, с музыкальным залом), показав ему дорогу, вместе пройдя это расстояние. Со временем ребенок запомнит дорогу и будет ее соотносить с соответствующим помещением, а, следовательно, и с соответствующим видом деятельности. Таким образом, у ребенка сформируется новое привычное поведение, которое будет создавать для него ощущение комфорта и стабильности, помогая в дальнейшем обучении.

В своей работе часто сталкиваемся с тем, что ребенку трудно ориентироваться в помещении детского сада после длительного пребывания дома, особенно если до этого он никогда не посещал дошкольное образовательное учреждение. Ребенок испытывает трудности, чтобы привыкнуть к тому, что предметы в группе детского

сада находятся не на тех же местах, что и дома. Например, когда просишь ребенка поставить чашку в раковину, он может поставить ее на сушилку (при условии, что та находится не с той стороны, что дома). Мы проводили эксперимент, чтобы убедиться в том, что это действительно стереотипное поведение, а не непонимание инструкции. Так как на групповой кухне две мойки (одна выполняет роль сушилки, другая - именно мойки), мы поменяли их местами, передвинув сушильную доску. И ребенок продолжил убирать чашку в ту же половину, куда и раньше, но там уже была мойка. Это означает, что нашей задачей будет научить ребенка ориентироваться не только в разных ситуациях, но и в разных помещениях, чтобы дошкольник с расстройством аутистического спектра умел самостоятельно и гибко переключаться, видеть мир вокруг себя, а не действовать в соответствии с выработанными стереотипами. Например, в нашем саду музыкальный зал используется как место для фотосъемок. И для детей с РАС порой очень сложно сориентироваться, переключиться с одного действия на другое. Дети, которые боятся фотографироваться, после съемок тяжело идут в музыкальный зал, так как теперь это помещение связано для них именно с процессом фотографирования.

На коррекционных занятиях часто сталкиваемся с тем, что детям с РАС сложно перенести свои навыки с одного предмета на другой. Новый материал вызывает у них либо стресс, либо устойчивый интерес. Например, отработав ориентацию на листе с помощью объемного конструктора в виде цветочков, в следующий раз детям предлагаются уже геометрические фигуры и те же инструкции. Однако ребенок некоторое время пробует конструировать что-то из геометрических фигур или выкладывать некий узор. Поэтому очень важно при формировании навыков ориентации в пространстве использовать разный материал, менять его. Ведь наша задача, чтобы ребенок не заучил понятия «лево», «право», «верх», «низ», а мог самостоятельно ориентироваться и выполнять инструкцию, без зрительной опоры в лице педагога. Так как выполнение задания по образцу, по подражанию является чаще используемым в работе с ребенком с РАС, часто происходит ситуация, что ребенок ждет, когда взрослый начнет делать вместе с ним, и отказывается выполнять задание (например, «уходя в себя» и «отключаясь» от происходящего). Поэтому важно призывать ребенка к самостоятельности и даже вне занятий закреплять у него навыки ориентации в пространстве.

Также важно при овладении навыком начинать с чего-

то простого. Например, во время обучения ориентации на листе в клетку важно научить ребенка с РАС видеть клетки, уметь «на глаз» ориентироваться в расстоянии клетки, в ее частях. Следует начинать с простых линий, с расстояния в две клетки, постепенно уменьшая его и высоту узора. Также можно предложить ребенку не полный лист А5 в клетку, а лишь фрагмент, для того что он легче воспринимал новый объем.

В момент, когда ребенок знакомится с новым пространством, можно начинать формировать у него ориентировку в помещении [8]. С детьми, которые не нуждаются в адаптации к новому помещению, переход от вертикальной оси к горизонтальной проходит без индивидуального подхода в виде создания специальных условий. Так, поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных дальнейших поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребенка понимать происходящее, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и (или) способности выделения существенных, смысловозначительных признаков (релизеров); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

Когда ребенок с РАС примет педагога с его задачами, он может осваивать пространство, переводя задачи взрослого на свой уровень. Так, при переходе к горизонтальной оси ребенок анализирует и соотносит предметы исключительно по отношению к себе как объекту. Самое легкое для ребенка на этом этапе – часть горизонтали - «спереди». Вспомогательным материалом могут служить любимые игрушки ребенка, конструктор. В дальнейшем возможен переход к горизонтальной оси «вверх и вниз», затем - «слева и справа», формируя соответствующие понятия [7]. При этом нужно помогать ребенку объединять понятия и навыки и переносить их в новую ситуацию [8]. Позже всех отрабаты-

ется пространственное направление сзади. Основные положения пространства усваиваются сначала с использованием реальных предметов, затем – с использованием изображений предметов.

После выработки навыка ориентирования в пространственном расположении объектов по отношению к собственному телу можно переходить к изучению понимания взаимоотношения объектов в пространстве относительно друг друга. Сначала формируются представления о вертикали, затем – представления о горизонтали от себя вперед, затем о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие сзади.

Затем ориентировка переносится на пространство листа бумаги. Здесь крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем – на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

Как мы видим, описание методических приемов и этапов коррекционной работы в основном связано с характеристикой первого и последнего этапов формирования пространственных ориентировок у детей с РАС. Мы связываем это с вариативностью их дизонтогенеза: исследователям тяжело обобщить данные средства, так как их применение будет зависеть от особенностей детей.

Сформированность ориентировки в пространстве очень важна для детей дошкольного возраста с РАС, ведь в дальнейшем она поможет более успешно адаптировать их к школе, а также будет способствовать более результативной образовательной деятельности у ребенка. Однако на данный момент в методическом плане так и остается нерешенной проблема влияния особенностей сенсорно-перцептивной деятельности и восприятия пространства как коммуникативного пространства на детей с РАС. В этом результаты нашего теоретического обзора совпадают с мнением С.А. Морозова и Т.И. Морозовой о том, что феномен центральной когеренции у детей с РАС сильно влияет на формирование их сенсорных и пространственных ориентировок. Однако в отличие от данных авторов мы проследили влияние этого феномена на развитие детей дошкольного возраста.

Цель нашей статьи достигнута.

Литература

1. Булекбаева, Ш.А. Реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра: разносторонняя оценка проблем и триггерных факторов для работы мультидисциплинарной команды // *Kazakh Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*. - 2019. - № 2. - С. 4.
2. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека. - М.: МГУ, 1969. - 431 с.
3. Павлова, О.С. Формирование пространственно-временной ориентации у дошкольников с ранним детским аутизмом // *Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы*. - 2016. - № 2. - С. 474-477.
4. Морозов, С.А., Морозова, Т.И. К вопросу о природе некоторых особенностей сенсорноперцептивной сферы при расстройствах аутистического спектра // *Аутизм и нарушения развития*. - 2020. - № 4. - Т. 18. - С. 66-73.
5. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практич. пос. - М.: Айрис-пресс, 2007. - 112 с.
6. Семаго, М.М. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. - М.: АРКТИ, 2003. - 79 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - М.: Просвещение, 2002. - 592 с.
8. Семаго, Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы. - М.: Школа пресс, 2000. - 223 с.
9. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект. - М.: АРКТИ, 2014. - 48 с.
10. Семенович, А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. - М.: 2008. - 232 с.
11. Хаустов, А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра // *Аутизм и нарушения развития*. - 2014. - № 4. - С. 1.

Авторы публикации

Добридень Анна Вадимовна, магистрант Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: lflake1@mail.ru.

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

THE DEVELOPMENT OF SPATIAL ORIENTATION IN PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Dobriden A., Master's degree student, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: lflake1@mail.ru.

Lavskaya N., PhD, Associate Professor, the Department of Preschool Defectology,

Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

E-mail: natalavskaya@yandex.ru.

Abstract. *The article reveals the peculiarities of spatial orientation in children with autism spectrum disorder. The process of entry of a child with ASD into a new space and the process of orientation in it are considered.*

Key words: *child with ASD, spatial orientation, preschool group.*

References

1. Bulekbaeva Sh. Rehabilitation of children with autism spectrum disorders: a comprehensive assessment of problems and trigger factors for the work of a multidisciplinary team // Kazakh Journal of Physical Medicine & Rehabilitation. - 2019. - №. 2. - P. 4.
2. Luria A. Higher cortical human functions. - M.: Moscow State University, 1969. - 431 p.
3. Pavlova O. Formation of spatial-temporal orientation in preschoolers with early childhood autism // Psychology and pedagogy of the XXI century: theory, practice and prospects. - 2016. - № 2. - P. 474-477.
4. Morozov S., Morozova T. On the nature of some features of the sensory-perceptual sphere in autism spectrum disorders // Autism and developmental disorders. - 2020. - V. 18. - № 4. - P. 66-73.
5. Semago N. Methodology for the formation of spatial representations in children of preschool and primary school age: a practical guide. - M.: Iris Press, 2007. - 112 p.
6. Semago M. Psychological, medical and pedagogical examination of the child. - M.: ARC-TI, 2003. - 79 p.
7. Rubinstein S. Fundamentals of general psychology. - M.: Enlightenment, 2002. - 592 p.
8. Semago N. Modern approaches to the formation of spatial representations in children as the basis for compensating for the difficulties of mastering the primary school program. - M.: School Press, 2000. - 223 p.
9. Semago N., Semago M. Study of the features of the development of the cognitive sphere of children of preschool and primary school ages. - M.: ARCTI, 2014. - 48 p.
10. Semenovich A. Spatial representations in deviant development. - M., 2008. - 232 p.
11. Haustov A. Recommendations for PTA employees working with children with autism spectrum disorders // Autism and developmental disorders. - 2014. - № 4. - P. 1.

Дата поступления: 08.05.2024.

УДК 376.4

ББК 74.1

СТРОИТЕЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ПЯТИ-ШЕСТИ ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

О.А. Коваджи, Н.В. Микляева

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

***Аннотация.** В статье проводится анализ теоретической литературы и обобщаются результаты экспериментального исследования, выявившего особенности познавательного взаимодействия у старших дошкольников с задержкой психического развития как основы для организации их обучения и развития посредством строительного конструирования. Особенное внимание уделяется методическим рекомендациям для учителей-дефектологов, созданным на основе обобщения результатов исследования.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, познавательное взаимодействие, уровни, конструирование, методические рекомендации.*

Взаимодействие со взрослыми или сверстниками - одно из условий познавательного развития детей дошкольного возраста. При этом, как подчеркивает Е.С. Полат, не всякое взаимодействие является познавательным, а только такое, когда обучающиеся вовлечены в активный познавательный процесс и деятельность [8]. Ключевым условием является возможность совместной работы, сотрудничества при решении разнообразных задач.

ФГОС дошкольного образования описывает эту специфику при характеристике психолого-педагогических условий развития дошкольников. Соответственно, актуальность нашего исследования связана с поиском средств для оптимизации данных условий для детей с ЗПР.

Целью нашего исследования и статьи в данном плане были выявление состояния познавательного взаимодействия у старших дошкольников с ЗПР и разработка методических рекомендаций для учителей-дефектологов по его улучшению в процессе совместного

строительного конструирования.

Понятие познавательного взаимодействия можно охарактеризовать как отношения, возникающие между ребенком и взрослым или сверстником в процессе их совместной деятельности; главная цель этого взаимодействия заключается в решении познавательных задач. Такое взаимодействие может разворачиваться на фоне внеситуативно-познавательного общения ребенка со взрослым или при ситуативно-деловом общении с ровесниками.

Подробное описание взаимосвязи взаимодействия с общением, а также психическим и познавательным развитием возможно посредством анализа смен форм общения со взрослыми и сверстниками в онтогенезе ребенка дошкольного возраста: развитие общения, посредством которого решаются познавательные задачи, связано с формированием высших психических функций детей дошкольного детства, а также с развитием их познавательных процессов [1; 10]. Так, специфика познавательного взаимодействия дошкольников с ЗПР обусловлена неравномерностью и особенностями развития их психических и коммуникативных функций [7]. Данная специфика проявляется в слабости функционального базиса познавательной деятельности в регулятивном, познавательном и коммуникативном компонентах (Е.С. Слепович, Т.А. Власова, М.С. Певзнер), а также в недостаточной сформированности всех компонентов вербального общения и незрелости мотивационной сферы.

При этом не все дети с задержкой психического развития одинаковы в общении и взаимодействии. Н.В. Бабкина с И.А. Коробейников выделили следующие особенности коммуникативной сферы у 3-х групп ЗПР [2]:

1. Дети с легкой задержкой психического развития. Коммуникацию детей данной группы можно описать как спонтанную, поверхностную и неупорядоченную; она строится на эмоциональных стимулах детей. Это связано с личностной и мотивационной незрелостью, а также с недостаточным уровнем произвольной саморегуляции.

2. Дети с умеренной задержкой психического развития. Такие дети могут вступать во взаимодействие по собственной инициативе, однако их общение ограничено, реактивно, малопродуктивно за счет низкого качества используемых речевых средств.

3. Дети с выраженной задержкой психического развития. У данной группы детей наблюдаются дефицит как вербальных, так и невербальных средств общения, неадекватность их использования. Понимание смысла и контекста ситуаций взаимодействия

ограничено, как и понимание правил общения в целом: правила либо не устанавливаются, либо устанавливаются на уровне стереотипов, которые могут быть реализованы вне контекста. Поэтому речевая активность таких детей крайне ограничена и хаотична.

Мы выяснили, что происхождение, степень и характер нарушения определяют особенности развития познавательного взаимодействия детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [7]. Эти особенности касаются слабости мотивационного компонента деятельности: познавательная деятельность не привлекает их с точки зрения организации взаимодействия [2]. У дошкольников также есть выраженные трудности в коммуникативной сфере, которые связаны с проблемами организации как собственной деятельности, так и ее регуляции в составе общего дела. У Т.В. Дуткевич по результатам обследования воспитанников общеразвивающих групп в условиях инклюзии они попадают в самые низкие, неэффективные формы организации познавательного взаимодействия [4].

В ходе констатирующего эксперимента нами было выделено несколько уровней развития познавательного взаимодействия детей с задержкой психического развития. Использовалась методика Т.В. Дуткевич для изучения особенностей развития познавательной деятельности дошкольников в условиях группы [4]. Данная методика включает игровые ситуации, в которых познавательная задача возникает вследствие несовпадения практических способов решения с данными условиями их осуществления. Так, педагог не ставит перед детьми конкретную задачу и способы ее решения.

При проведении первой игровой ситуации педагог предлагал детям совместно построить цветок для Красной Шапочки из геометрических фигур головоломки Танграм с одним условием: все предложенные фигуры должны быть задействованы. Так, дети должны были придумать назначение оставшимся фигурам (горшок, облака и пр.).

Вторая игровая ситуация предполагала коллективную постройку домика для Красной Шапочки, расположенного на зеленой поляне. Познавательной задачей являлось построение фундамента дома таким образом, чтобы закрепить зеленые детали (поляну): в ином случае результатом станут две-три самостоятельные постройки.

Оценка уровней познавательного взаимодействия испытуемых осуществлялась в соответствии с представленными критериями [4]:

- заинтересованность действиями партнера;
- способность корректировать ход своих действий вследствие заинтересованности партнером;
- готовность принимать, а не отвергать решение, предложение сверстника; способность комментировать свои действия, исходя из своей направленности на общую со сверстником цель;
- готовность корректировать свой результат деятельности в зависимости от высказываний, комментариев, дополнений сверстника.

В случае отказа ребенка от взаимодействия со сверстником предполагалась дополнительная проба с другим составом детей, однако этого не пришлось делать, так как все дети с удовольствием включились в исследование и отозвались на просьбу помочь Красной Шапочке.

В апробации методики участвовали 12 детей с нормальным развитием и 12 старших дошкольников с ЗПР - воспитанников ГБОУ г. Москва: «Школа № 2000» и «Школа № 69 им. Б.Ш. Окуджавы».

Результаты представлены ниже.

Таблица 1

Состояние познавательного взаимодействия у старших дошкольников

Категория детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЗПР	4	8	
Нормально развивающиеся		3	9

Представим результаты в виде рисунка.

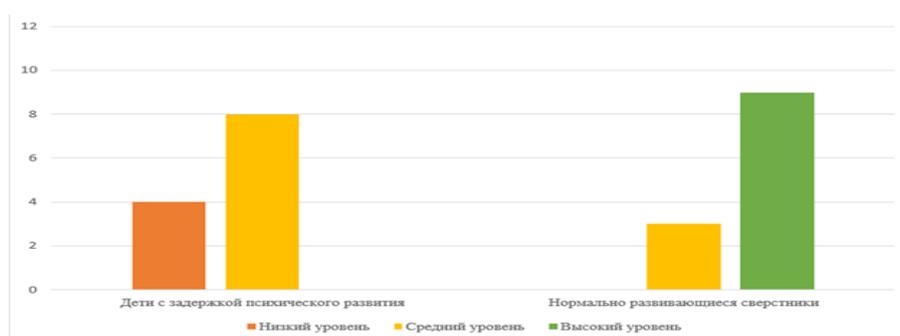


Рисунок 1 - Уровни познавательного взаимодействия детей в констатирующем эксперименте

Обобщение результатов констатирующего эксперимента показало, что при среднем уровне развития познавательного взаимодействия группа детей не сразу выявляет связь между совместным

решением скрытой познавательной задачи и конечным результатом деятельности, а также неточно определяет условия задачи. Более того, участники взаимодействия ждут друг от друга готовых решений, при этом самостоятельно разработать решение, полагаясь на собственные предположения, они не способны.

При низком уровне участники не заинтересованы действиями и поведением своих сверстников в совместной деятельности, не способны корректировать свои действия при решении познавательных задач. Так, деятельность переориентируется на ситуативные формы общения, требующие ориентировки, в основном, на эмоциональную удовлетворенность процессом и результатами взаимодействия, а не на решение познавательных задач и открытие новых способов познания.

Конструктивная деятельность – это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению, процесс сооружения построек, конструкций, в которых предусматриваются взаимное расположение частей и элементов и способы их соединения [6]. Строительное конструирование, в свою очередь, подразумевает использование строительного конструктора при создании построек. Такое конструирование, будучи совместной детской деятельностью, компенсирует недостаточность ориентировки детей с ЗПР на постановку познавательной задачи и совместный поиск средств ее решения.

Мы предполагаем, что оптимизировать процесс коррекционной работы, направленной на развитие познавательного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, можно посредством конструктивной деятельности.

Цель формирующего эксперимента: совершенствование познавательного взаимодействия старших дошкольников с ЗПР в процессе совместного строительного конструирования и разработка методических рекомендаций по данному направлению работы для учителей-дефектологов.

В рамках формирующего эксперимента нами были реализованы 3 этапа работы, каждому из которых были присущи свои задачи:

1. Подготовительный этап (1 неделя) - формирование положительного эмоционального отношения детей к познавательному взаимодействию друг с другом.

2. Основной этап включал задачи (3 недели):

- формирование у детей коммуникативных навыков и навыков

сотрудничества, планирования собственных действий и согласования их с партнерами по взаимодействию;

– обучение детей практическим способам преодоления разногласий в ходе совместной деятельности;

– научить детей предлагать свою помощь в ходе совместной работы, соблюдать установленные педагогом правила.

Условиями проведения таких занятий - конструктивных тренингов были следующие:

- объединение детей в пары: ребенок со средним и низким уровнем развития познавательного взаимодействия - для совместного конструирования;

- формулировки задания для строительного конструирования как общего для пары;

- включение в деятельность заданий на совместный анализ и синтез деталей, обследование функциональности постройки, прогноз устойчивости или неустойчивости постройки, поиск и исправление ошибок.

Занятия проводились один раз в неделю.

3. Заключительный этап: разработка методических рекомендаций для педагогов и их апробация в течение 2-х месяцев. Опишем подробнее данные рекомендации. Они включали три модуля:

- Модуль «Знакомство с деталями конструктора»

В процессе сооружения различных построек дети, в первую очередь, опираются на внешние качества предметов (деталей): цвет, форму, величину, строение, они на практике знакомятся со свойствами геометрических тел строительного набора. Им вместе нужно составить перечень деталей, сгруппировав их по свойствам, затем снять рекламный ролик про то, кому может понадобиться этот конструктор, какие постройки можно с его помощью сделать. Такие упражнения заставляют детей делиться своими замыслами касательно построек, они учатся правильно обозначать названия элементов, построек, овладевают качественными прилагательными, обстоятельными наречиями и т.д.

- Модуль «Архитектор вдвоем»

Парам дается технологический план, который содержит ошибки в постройке, – их нужно обнаружить и исправить. При сооружении конструкций дети должны действовать осторожно: сначала отметить положение частей конструктора в пространстве, попробовать расположить части в пространстве в соответствии с образцом или

основываясь на замысле одного из участников – и завершить постройку вместе. При этом каждый ребенок усваивает связь между предметами постройки и реальными предметами, а, соответственно, усваивает и зависимость конструкции от ее практического назначения: конструкция должна выполнять те же функции, что и аналогичный ей реальный предмет.

- Модуль «Снимаем фильм»

Строительное конструирование используется здесь для создания декораций для фильма, в котором действуют герои любимых мультфильмов («Щенячий патруль»). Конструктивная деятельность в данном случае выступает в качестве организации взаимодействия детского коллектива: дети учатся выполнять общую работу в условиях совместной деятельности. Каждая пара при этом вливается в общую групповую работу. Такое конструирование, направленное на достижение общей цели, требует от детей умения согласовывать свои действия, аргументировать свою точку зрения, мотивировать собственный замысел, договариваться о предстоящей работе, распределять обязанности внутри детской группы и т.д. Взрослый при этом ставит познавательные задачи с позиции режиссера фильма, обозначая для детей необходимость их решения (нужен такой мост, чтобы сначала стоял, а потом, во время съемок, упал: значит, потребуется помощь спасателей). Далее совместную конструктивную и познавательную задачи дети решают вместе, помогая друг другу. Такое конструирование способствует развитию у дошкольников с ЗПР умения анализировать образцы построек, планировать и контролировать свои действия при работе с конструктором, исправлять и прогнозировать ошибки – пользоваться этим умением, чтобы создать неустойчивую или, напротив, устойчивую конструкцию [5; 6].

Данные модули реализуются через серию занятий по обучению конструированию детей с ЗПР, проводятся раз в неделю учителем-

дефектологом в течение 3-х месяцев в подготовительной к школе группе.



Рисунок 2 - Динамика познавательного взаимодействия у старших дошкольников

Динамика познавательного взаимодействия положительная.

Ближайшим аналогом данной разработки являются рекомендации Т.В. Волосовец и Т.В. Лусс по обучению конструированию детей с нарушениями речи [9]. Однако в них основной крен делается на работу учителя-логопеда и развитие связной речи, коммуникативно-речевых способностей дошкольников. Мы же акцент сместили на использование конструирования как совместной деятельности детей с задержкой психического развития, которая предоставляет большие возможности для развития у них познавательного взаимодействия. Цель исследования и статьи достигнута.

Литература

1. Андриевская, С.В. Психология: Метод. указания / С.В. Андриевская / Под. ред. Ю.Д. Шабуня. - Беларусь: Полоцкий гос. ун-т, 2021. - 79 с.
2. Бабкина, Н.В., Коробейников, И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // Клиническая и специальная психология. - 2019. - № 3. - Т. 8. - С. 125-142.
3. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Педагогика,

1973. - 173 с.; Дети с временными задержками развития / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. - М.: Педагогика, 1971. - 184 с.
4. Дуткевич, Т.В. Особенности развития познавательной деятельности дошкольников в условиях детской группы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Киев: НИИ психологии УССР, 1990. - 19 с.
5. Дятлова, Н.В. Развитие конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.В. Дятлова // Молодой ученый. - 2016. - № 14. - С. 536-537.
6. Лиштван, З.В. Конструирование: Пособие для воспитателя дет. сада. - М.: Просвещение, 1981. - 159 с.
7. Лубовский, В.И. Специальная психология: В 2-х т. - Т. 1: Учебник для бакалавриата и магистратуры / В.И. Лубовский [и др.] / Ответ. ред. В.И. Лубовский. - 7-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 2023. - 430 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. - М.: Академия, 1999.
9. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО: Пособие для педагогов-дефектологов / Авт.-сост. Т.В. Лусс. / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. - М.: РУДН, 2007.
10. Чернова, Г.Р. Психология общения: Учебное пос. / Г.Р. Чернова, Т.В. Слотина. - СПб.: Питер, 2019. - 240 с.

Авторы публикации

Коваджи Ольга Александровна, студентка Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: oa_kovadzhi@mpgu.org.

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

STRUCTURAL DESIGN AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERACTION IN FIVE-SIX YEAR CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Kovadzhi O., student, the Institute of Childhood of the Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: oa_kovadzhi@mpgu.org.

Miklyeva N., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, the Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** The article analyzes the theoretical literature and summarizes the results of the experimental research that revealed the peculiarities of cognitive interaction in older preschool children with mental retardation as a basis for organizing their training and development through structural design. Special attention is paid to methodological recommendations for teachers-defectologists, created based on generalization of the research results.*

Key words: *children with mental retardation, cognitive interaction, levels, construction, methodological recommendations.*

References

1. Andrievskaya S. Psychology: Method. Instructions / S. Andrievskaya / Under. ed. Yu. Shabunya. - Belarus: Polotsk State. univ., 2021. - 79 p.
2. Babkina N., Korobeinikov, I. Typological differentiation of mental retardation as a tool of modern educational practice // Clinical and special psychology. - 2019. - № 3. - V. 8. - P. 125-142.
3. Vlasova T., Pevzner M. Children with developmental disabilities. - M.: Pedagogy, 1973. - 173 p.; Children with temporary developmental delays / Ed. T. Vlasova, M. Pevzner. - M.: Pedagogy, 1971. - 184 p.
4. Dutkevich T. Features of the development of cognitive activity of preschool children in a children's group: Abstract of thesis. dis. ... Cand. Ped. Sci. - Kyiv: Research Institute of Psychology of the Ukrainian SSR, 1990. - 19 p.
5. Dyatlova N. Development of constructive activity of children of senior preschool age / N. Dyatlova // Young scientist. - 2016. - № 14. - P. 536-537.
6. Lishtvan Z. Construction: A manual for kindergarten teachers. Garden. - M.: Education, 1981. - 159 p.
7. Lubovsky V. Special psychology: In 2 vol. - Vol. 1: Textbook for undergraduate and graduate studies / V. Lubovsky [etc.]. - 7th ed., revised. and additional - M.: Yurayt, 2023. - 430 p.
8. New pedagogical and information technologies in the education system / Ed. E. Polat. - M.: Academy, 1999.
9. Formation of skills in constructive play activities in children with the help of LEGO: A manual for teachers-defectologists / Author-ed. T. Luss. / Ed. T.V. Volosovets, E. Kutepova. - M.: RUDN, 2007.
10. Chernova G. Psychology of communication: Educational village / G. Chernova, T. Slotina. - St. Petersburg: Peter, 2019. - 240 p.

Дата поступления: 23.04.2024.

УДК 376.37

СОДЕРЖАНИЕ И НАПРАВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.Н. Тужилова

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

***Аннотация.** В статье рассматриваются подходы к исследованию и коррекции связной речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста, выделяются основные направления коррекционной работы и ее содержание, описывается направление инновационной деятельности.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, дети дошкольного возраста, развитие связной речи, диагностика, коррекционная работа.*

В ФАОП ДО отмечается необходимость развития связной речи в ходе коррекции недостатков и развития речевой деятельности дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Развитие связной речи у детей с ЗПР имеет свою специфику. В первую очередь, это связано с особенностями формирования познавательных процессов детей и особенностями речевой деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы доказывает важное значение связной речи для развития старших дошкольников с ЗПР.

Целью данной статьи стало сопоставление направлений диагностики и коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи детей как основы для проектирования новых приемов коррекционной работы, направленных на успешное формирование связной речи дошкольников с ЗПР на логопедических занятиях, что и определило актуальность данной работы.

Связная речь детей с ЗПР имеет существенные отличия от связной речи детей с нормальным психическим развитием. Это связано с особенностями формирования познавательных процессов детей и особенностями речевой деятельности (Коненкова И.Д., Лалаева Р.И., Шевченко С.Г. и др.) [7; 8; 13]. Исследователи отмечают, что связная речь дошкольников характеризуется трудностями в реализации

замысла, недостаточной развернутостью высказывания, трудностями распределения внимания между семантическим и грамматическим компонентами высказывания – логико-грамматическими ошибками, наличием лишних ассоциаций.

Трудности отмечаются как в диалогической речи, так и в монологической. Дети испытывают трудности в составлении рассказа по серии картин; многим детям не удастся выполнить задание на составление творческого рассказа, рассказа-описания. Пересказ произведений (особенно повествовательного характера) сложен для них. Лексика авторского текста используется не полностью, отмечаются многочисленные пропуски частей текста.

В этом отношении в младшем дошкольном возрасте широко известна диагностика психофизических процессов и речевого развития, предложенная Е.П. Кольцовой и О.А. Романович [6]. Кроме того, авторы, изучающие детей с ЗПР, предлагают следующие направления их диагностики в старшем дошкольном возрасте (И.Д. Коненкова и др.):

1. Пересказ адаптированного текста повествовательного характера:

- краткая вступительную беседа по теме текста, который будет предложен для пересказа;
- чтение педагогом адаптированного текста и проверка понимания текста;
- повторное чтение с постановкой цели пересказа перед ребенком.

2. Составление рассказа по серии сюжетных картин.

Содержание диагностики по данным направлениям предусматривает краткую вступительную беседу по теме текста, который будет предложен для пересказа, непосредственно чтение адаптированного текста, проверку понимания текста, а затем повторное чтение с постановкой цели пересказа перед ребенком.

Оценка качества пересказа происходит с учетом навыков ребенка выделять действующее лицо рассказа, понимать происходящие в нем события, адекватно оценивать поступки действующего лица. Также учитываются количество помощи со стороны педагога, которая была необходима при выполнении задания, и вовлеченность ребенка в деятельность.

Важно отметить, что методика составления рассказа по серии сюжетных картин в диагностических материалах И.Д. Коненковой содержит не только воссоздание последовательности событий и воспроизведение рассказа о них, но и творческий компонент: перед

дошкольником ставится задача придумать, что с персонажем случилось ранее - до событий, запечатленных на картинке.

Оценка результатов ребенка зависит от степени внимательности рассматривания картинки, интереса к процессу, навыков определения временных и причинно-следственных связей, соблюдения грамматических норм, а также от того, насколько разнообразными были использованные ребенком лексические средства.

Рассказы ребенка записываются для отслеживания текущего состояния речи ребенка и определения трудностей, которые отмечаются в ходе воспроизведения высказывания.

В младшем школьном возрасте в диагностической методике Н.В. Бабкиной развитие связной речи дошкольников с ЗПР происходит на основе выявления представлений об окружающем мире с помощью экспериментальной беседы, в результате которой делаются выводы об общей осведомленности [2].

После этапа диагностики специалисты переходят к методике коррекционно-развивающей работы.

Нам нужно было сопоставить задачи диагностики и направления коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи детей с ЗПР. В качестве метода использовались анализ и обобщение теоретической литературы.

В ФАОП ДО для детей с ОВЗ выделяются следующие задачи по развитию связной речи, их можно сгруппировать в зависимости от направления работы [9]:

1-я группа - Развитие связного высказывания:

- развивать способность составлять цельное и связное высказывание на основе: пересказа небольших по объему текстов, составления рассказов с опорой на серию картин, отдельные сюжетные картинки, описательных рассказов и рассказов из личного опыта;
- стимулировать речевое общение: предлагать образцы речи, моделировать диалоги от реплики до развернутой речи.

2-я группа - Работа над текстом:

- помогать устанавливать последовательность основных смысловых компонентов текста или наглядной ситуации;
- учить оформлять внутритекстовые связи на семантическом и коммуникативном уровнях и оценивать правильность высказывания.

3-я группа - Развитие функций речи в процессе речевого общения:

- в целях развития планирующей, регулирующей функции

речи развивать словесную регуляцию во всех видах деятельности: при сопровождении ребенком речью собственных практических действий, подведении им итогов деятельности, при элементарном планировании с опорами и без;

- усиливать организующую роль речи в поведении обучающихся и расширять их поведенческий репертуар с помощью обучения рассказыванию о новых знаниях и новом опыте, о результате поступков и действий, развивая навыки произвольного поведения, подчинения правилам и следования инструкции и образцу.

Перечисленные задачи реализуются через несколько этапов работы.

Обратимся к исследователям, которые в качестве первого этапа работы предлагают составление предложений и рассказа по следам демонстрируемых действий (Воробьева Т.К., Ткаченко Т.А. и др.) [4, 12]. При этом дети наблюдают действия участников занятия, затем отвечают на вопросы по увиденному и составляют рассказ, используя вопросы в качестве плана повествования.

Главным ориентиром для педагога на данном этапе является формирование навыков отвечать на вопросы, используя простые фразы и научение составлению простых рассказов после анализа просмотренных действий. Дети учатся разделять увиденное ими на компоненты и выстраивать их верную последовательность в ходе речевой деятельности. Важно уделить внимание созданию игрового взаимодействия участников детского коллектива для поддержания мотивации, пояснению значимости каждого шага.

На начальных этапах такой работы детям требуется помощь взрослого, ответы будут формироваться. Степень участия педагога и ребенка будет равнозначной. В ходе занятий могут использоваться образцы рассказа, значимые для дошкольников объекты. При постепенном усвоении ребенком навыков степень самостоятельности ответов дошкольников будет увеличиваться. Можно будет наблюдать развитие связной речи детей: появится точность в передаче последовательности событий.

Следующим этапом работы является составление предложений и связного текста с опорой на предметную картинку на основе разработок таких исследователей, как Т.А. Ткаченко, Р.В. Лалаева и др. [8; 12]. Важными являются обращение к каждому ребенку в ходе анализа ситуации, использование ответно-вопросной формы. Также важно помнить о соблюдении последовательности предъявления наглядного

материала: начинать с называния предметов и действий на картинках, постепенно переходя к более сложному для восприятия дошкольников материалу. В частности, дети вместе с педагогом отмечают главное и второстепенное. Происходит разделение по частям компонентов увиденной на картинке ситуации для того, чтобы упростить дошкольникам с ЗПР процесс запоминания и прийти к наиболее успешному преобразованию усвоенных составляющих ситуации.

Далее мы переходим к этапу рассказов по серии сюжетных картинок. В работах М.М. Алексеевой, Р.Р. Калининой и др. отмечается, что рассказ о каждой картинке в серии объединяется в более сложный последовательный рассказ о том, что в целом происходит на предлагаемых картинках. Идет объединение увиденных частей в готовый сюжет. Педагог стремится обогатить представления детей о композиции текста, сделать рассказы еще более последовательными с соблюдением частей повествования [1; 5].

Речь взрослого в ходе рассказов по серии сюжетных картинок становится для ребят опорой и необходимым образцом. В зависимости от степени усвоения навыков связной речи педагог может использовать направляющую, организующую, стимулирующую помощь. В качестве дополнительных приемов используются восстановление нарушенной последовательности совместно со сверстниками в ходе обсуждения, открывание каждой картинке после описания предыдущей и др.

Перечисленные этапы являются подготовкой к этапу рассказа по одной сюжетной картине, самостоятельного придумывания конца и начала к предложенному эпизоду, что требует от дошкольника с ЗПР объединения всех приобретенных ранее умений и творческого подхода к предлагаемой работе.

Параллельно с обучением рассказыванию и совершенствованию необходимых навыков идет обучение пересказу, так как данный вид работы невозможен без постепенного совершенствования на каждом этапе умений прослушивать текст произведения, понимать основное его содержание, запоминать логическую последовательность изложения и выделять композицию текста (начало, середина, конец), осмысленно и связно воспроизводить услышанное. Пересказ с учетом актуального уровня ребенка и зоны его ближайшего развития позволяет закреплять приобретенные навыки.

Как видим, предложенные исследователями этапы развития связной речи усложняются в зависимости от вида работы и предлагаемого материала, требуя от детей больше навыков связной речи и использования

ее функций. В целом это совпадает со спецификой диагностики детей с ЗПР и определения состояния их связной речи.

И.Д. Коненкова отмечает, что повышению продуктивности занятий по развитию связной речи способствует консультирование родителей по особенностям речевого развития ребенка. Родители смогут активно участвовать в обучении и создавать благоприятную атмосферу на основе полученных сведений. Такое партнерство между специалистом и семьей является надежной опорой для закрепления умений, приобретенных навыков.

Особое значение в ходе диагностики и коррекционной работы принадлежит исследованию и развитию как диалогической, так и монологической речи. Этапы диагностики и коррекции в целом совпадают и отражают содержание друг друга, дополняют его.

В качестве инновации мы предлагаем в дальнейшем выявить состояние связной речи у дошкольников с ЗПР и описать особенности создания флеш-мультфильмов как средства развития связной речи воспитанников старшей группы. Мы предполагаем, что развитие связной речи у дошкольников имеет некоторые особенности, которые требуют развития комментирующей, планирующей и регулирующей функций речи. Это можно обеспечить через использование компьютерных технологий и вовлечение детей в создание флеш-мультфильмов.

Под флеш-мультфильмами понимается располагающийся на флеш-носителе продукт использования игровых компьютерных технологий для создания учителем-логопедом и детьми с ЗПР анимированных историй в форме мультфильмов, где кадры расположены не только последовательно, но и послойно.

Будет предложен и апробирован цикл тематических логопедических занятий с использованием игровых компьютерных программ и созданием флеш-мультфильмов для развития связной речи у детей. Также мы предполагаем, что будет апробирован алгоритм создания флеш-мультфильмов по интересам детей, включающих методы и приемы развития связной речи на занятиях логопеда.

При разработке мультфильма применяется следующий алгоритм (по О.В. Вернидуб и Н.В. Батраевой, Е.В. Станиславской):

1. Выбирается известная сказка, рассказ или стихотворение (или придумывается собственная история), которые будут служить основой для сценария: дети могут либо выбрать готовую сказку, либо совместно сочинить собственный рассказ или историю. Одновременно формируется умение договариваться с другими детьми и принимать их

точку зрения. Здесь важны умение составлять рассказ, делать краткий пересказ и регулирующая функция речи.

2. Подготавливаются персонажи и модели для мультипликации. На этом этапе дети самостоятельно определяют способ сотрудничества и выбирают необходимые материалы. Подготавливаются декорации и задний план. Дети совместно решают, какие декорации будут использоваться и как их установить. Они учатся договариваться и соглашаться с точкой зрения других детей для создания красивой и удобной съемочной площадки. Развивается диалогическая речь. Здесь важны комментирующая и планирующая функции речи.

3. Производится съемка мультфильма-анимации. Один ребенок выступает в роли оператора и занимает место у камеры или фотоаппарата (установленного на штативе), в то время как остальные осуществляют действия перед объективом, перемещая персонажей и декорации в соответствии с задуманным сюжетом. В кадр не должны попадать посторонние предметы, руки аниматоров или тени. За этим может следить отдельный ребенок. Здесь важны комментирующая и регулирующая функции речи.

4. Производится монтаж мультфильма: все отснятые материалы переносятся на компьютер для просмотра, и лишние кадры удаляются. Мы предполагаем использовать программу «Киностудия» для этой задачи. Здесь важны комментирующая и регулирующая функции речи. Развиваются способность к аргументации, монологическая речь.

5. Затем дети поочередно записывают голосовое сопровождение, произнося свои реплики на подходящем кадре. Во время записи необходимо обеспечить абсолютную тишину «в студии» (без посторонних шумов). Можно использовать звуковые эффекты, такие как скрип двери или шум прибора. Развивается комментирующая функция речи, в монологе и диалоге.

6. Добавляются музыкальное сопровождение и титры. Связная речь в процессе взаимодействия и завершения работы над мультфильмом выполняет обобщающую и эмоционально-оценочную функции.

Активное участие детей в создании мультфильма не только повышает мотивацию и интерес к занятиям, но и способствует реализации поставленных задач по развитию связной речи дошкольников с ЗПР.

Разработанные материалы могут быть использованы не только учителями-логопедами, но и учителями-дефектологами для развития связной речи старших дошкольников.

Цель статьи достигнута. Ближайшим аналогом является

описание технологии создания мультфильмов для речевого развития дошкольников, представленной О.В. Вернидуб и Н.В. Батраевой, Е.В. Станиславской, но она касается работы с нормально развивающимися детьми [3; 11].

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика речи и обучения родному языку дошкольников: Учебное пос. / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Академия, 1997. - 399 с.
2. Бабкина, Н.В. Общие рекомендации к оценке готовности к школе детей задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - № 5. - С. 60-61.
3. Вернидуб, О.В. Мультстудия как средство развития связной речи у старших дошкольников / О.В. Вернидуб, Н.В. Батраева. - Текст: непосред. // Вопросы дошкольной педагогики. - 2023. - № 2 (61). - С. 28-30. - URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/243/7933/> (дата обращения: 08.04.2024).
4. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Учебное пос. / В.К. Воробьева. - М.: МОДЭК, 2006. - 158 с.
5. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р.Р. Калинина. - СПб.: Речь, 2011. - 143 с.
6. Кольцова, Е.П. Диагностика психофизических процессов и речевого развития детей 5-6 лет: Учебное пос. / О.А. Романович, Е.П. Кольцова. - М.: ВЛАДОС, 2013. - 111 с.
7. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. - М.: ГНОМ и Д, 2005. - 80 с.
8. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пос. для студ. высших учебных завед. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 87 с.
9. Микляева, Н.В. Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития: Учебник и практикум для вузов / Н.В. Микляева. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 2024. - 328 с.
10. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 24.11.2022 г. № 1022 // СПС «КонсультантПлюс». - М., 2023. - URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1022/> (дата обращения 11.03.2024).
11. Станиславская, Е.В. Педагогический проект «Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста посредством создания анимационного фильма» / Станиславская Е.В. [Электронный ресурс] // Воспитатель детского сада: [сайт]. - URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/4/articles/11493> (дата обращения: 14.04.2024).
12. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи: Логопедическая тетрадь / Т.А. Ткаченко. - СПб.: Детство-пресс, 1999. - 30 с.
13. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко и др. - М.: АРКТИ, 2001. - 224 с.

Автор публикации

Тужилова Мария Николаевна, магистрант Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: mtuzhilova@yandex.ru.

**THE CONTENT AND DIRECTION OF CORRECTIONAL WORK
ON THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH
IN CHILDREN WITH DISABILITIES AT AN EARLY AGE**

Tuzhilova M., the Master's degree program a student, the Institute of Childhood, the Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.
E-mail: mtuzhilova@yandex.ru.

***Abstract.** The article discusses approaches to the correction of coherent speech in children with disabilities of preschool age, highlights the main directions of correctional work and its content.*

***Key words:** mental retardation, development of coherent speech, defectology, speech therapy, correctional work.*

References

1. Alekseeva M. Methods of speech and native language teaching to preschoolers: Textbook / M. Alekseeva, V. Yashina. - Moscow: Academy, 1997. - 399 p.
2. Babkina N. General recommendations for assessing school readiness of children with mental retardation / N. Babkina // Education and training of children with developmental disorders. - 2007. - № 5. - P. 60-61.
3. Vernidub O. Cartoon studio as a means of developing coherent speech in older preschoolers / O. Vernidub, N. Batraeva. - Text: direct // Questions of preschool pedagogy. - 2023. - № 2 (61). - P. 28-30. - URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/243/7933/> (access date: 04/08/2024).
4. Vorobyova V. Methods for the development of coherent speech in children with systemic speech underdevelopment: A textbook / V. Vorobyova. - Moscow: MODEK, 2006. - 158 p.
5. Kalinina R. Psychological and pedagogical diagnostics in kindergarten / R. Kalinina. - St. Petersburg: Rech, 2011. - 143 p.
6. Koltsova E. Diagnostics of psychophysical processes and speech development of 5-6 years old children: Textbook / O. Romanovich, E. Koltsova. - Moscow: VLADOS, 2013. - 111 p.
7. Konenkova I. Examination of the speech of preschool children with mental retardation / I. Konenkova. - Moscow: GNOM i D, 2005. - 80 p.
8. Lalaeva R. Speech disorders and their correction in children with mental retardation: A textbook for university students / R. Lalaeva, N. Serebryakova, S. Zorina. - Moscow: VLADOS, 2003. - 87 p.
9. Miklyaeva N. Raising and training children with mental retardation: textbook and workshop for universities / N. Miklyaev - 2nd ed., revised. and additional. - Moscow: Yurayt, 2024. - 328 p.
10. The Act of the Ministry of Education of Russia «On approval of the federal adapted educational program of preschool education for students with disabilities» dated Novem-

ber 24, 2022, № 1022 // Consultant Plus: reference legal system. - Moscow, 2023. - URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1022/> (Access date 03/11/2024).

11. Stanislavskaya E. Pedagogical project «Development of coherent speech in children of senior preschool age through the creation of an animated film» / Stanislavskaya E. [Electronic resource] // Kindergarten teacher: [website]. - URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/4/articles/11493> (access date: 04/14/2024).

12. Tkachenko T. Formation and development of coherent speech: Speech therapy notebook / T. Tkachenko. - St. Petersburg: Childhood-press, 1999. - 30 p.

13. Shevchenko S. Diagnosis and correction of mental retardation in children: A manual for teachers and specialists in correctional and developmental education / S. Shevchenko et al. - M.: ARKTI, 2001. - 224 p.

Дата поступления: 15.04.2024.

