Российская академия образования

МОЛОДЕЖНАЯ НАУКА:

СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ

IV Всероссийской научной конференции
молодых ученых и студентов с международным участием
«Специальная педагогика и психология:
традиции и инновации» (МПГУ)

VIII Международной студенческой
научно-практической конференции
«Специальная педагогика: профессиональный дебют» (БГПУ)

Электронное издание сетевого распространения

г. Москва – г. Минск, 4–5 апреля 2024 года



Федеральное государственное бюджетное учреждение
«Российская академия образования»

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»
Институт детства

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»
Институт инклюзивного образования









МОЛОДЕЖНАЯ НАУКА: СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ

IV Всероссийской научной конференции
молодых ученых и студентов с международным участием
«Специальная педагогика и психология:
традиции и инновации» (МПГУ)

VIII Международной студенческой
научно-практической конференции
«Специальная педагогика: профессиональный дебют» (БГПУ)

г. Москва – г. Минск, 4–5 апреля 2024 года

Под общей редакцией Ю. О. Филатовой

Электронное издание сетевого распространения

МПГУ
Москва • 2024

УДК [376+616.89](063) DOI: 10.31862/9785426314245
ББК 74.5я431+ 88.72я431
М754

Рецензенты:

С. Б. Лазуренко, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, руководитель Центра развития инклюзивного образования ФГБУ «Российская академия образования»;
С. Н. Феклистова, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Ответственные редакторы:

Ю. О. Филатова, доктор педагогических наук, доцент, директор Учебно-научного центра междисциплинарных исследований в специальном и инклюзивном образовании МПГУ; заведующий лабораторией развития высшего специального (дефектологического) образования Центра развития инклюзивного образования ФГБУ «Российская академия образования»;
В. Э. Гаманович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Редакционная коллегия:

МПГУ – А. А. Алмазова, доктор педагогических наук, доцент, директор Института детства; **Е. Д. Бабина,** кандидат педагогических наук, доцент; **В. В. Линьков,** кандидат философских наук, доцент; **М. М. Любимова,** кандидат педагогических наук, доцент; **Т. С. Никандрова**, кандидат педагогических наук, доцент; **М. Н. Ромусик,** кандидат педагогических наук, доцент; **В. В. Ткачева,** доктор психологических наук, профессор.

БГПУ – В. В. Хитрюк, доктор педагогических наук, профессор, директор Института инклюзивного образования; **Н. Н. Баль,** кандидат педагогических наук, доцент; **О. В. Даливеля**, кандидат биологических наук, доцент; **Е. М. Ишмуратова,** кандидат педагогических наук, доцент; **Е. А. Лемех,** кандидат психологических наук, доцент **О. Ю. Светлакова,** кандидат педагогических наук, доцент.

М754 **Молодежная наука**: **современные векторы развития специального образования** : материалы IV Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием «Специальная педагогика и психология: традиции и инновации» (МПГУ); VIII Международной студенческой научно-практической конференции «Специальная педагогика: профессиональный дебют» (БГПУ), г. Москва – г. Минск, 4–5 апреля 2024 года / под общ. ред. Ю. О. Филатовой. [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2024. – 322 с. : ил.

ISBN 978-5-4263-1424-5

В сборнике представлены материалы научных исследований молодых ученых и студентов учреждений высшего образования Российской Федерации, Республики Беларусь и других Республик, посвященные актуальным проблемам теории и практики образования и социализации детей с особыми образовательными потребностями и реабилитации взрослых.

УДК [376+616.89](063)
ББК 74.5я431+ 88.72я431

ISBN 978-5-4263-1424-5
DOI: 10.31862/9785426314245

© МПГУ, 2024
© Коллектив авторов, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Введение …….. 8

Раздел 1. **Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с огрниченными возможностями здоровья раннего и дошкольного возраста и его семьи ……..** 10

Алёшина Я.И. Формирование голосовых функций у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией …….. 10
Бугайчук В.И., Бутюто А.А. Дидактическая игра как средство формирования фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста ……. 15
Войтик А.Е., Курбакова А.Ю., Малеёнок С.Н. Методические аспекты формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией ……... 20
Волкова Д.А. Комплекс заданий по формированию смыслового значения слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи ……. 25
Гутько А.С. Современные технологии помощи детям с расстройством аутистического спектра в инклюзивном образовательном пространстве: развитие саморегуляции …….. 30
Золотухина С.Е. Применение электронных образовательных ресурсов при обучении детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: теоретический обзор …… 35
Исаченкова С.В. Арт-терапия как метод коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра ……. 40
Коско Е.О. Развитие креативности у детей с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста ……. 45
Мкртчян А.Л. К вопросу о взаимодействии ортодонтов и логопедов при коррекции нарушений звукопроизношения ……. 51
Муллабаева М.Р. Нарушения связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: теоретический обзор ……. 56
Наумова Д.А. Обучение детей-билингвов дошкольного возраста с применением цифровых ресурсов ……... 61
Пекарчик М.В. Использование мнемотехники в работе по формированию умения пересказывать у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи ……. 66

Поварень А.Н. Методические рекомендации по развитию речи у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в процессе игрового взаимодействия …… 72
Полякова А.Ю., Пономарева Д.М. Предупреждение речевых нарушений у детей раннего возраста ……. 77
Потапова Е.С. Особенности речи у детей с расстройством аутистического спектра …… 82
Приданюк А.А. Методические основы формирования у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения умений определять глубину пространства с помощью нестереоскопических способов восприятия …….. 87
Равич В.В. Коррекционная направленность физкультурных занятий для детей дошкольного возраста с заиканием ……. 93
Рогожкина Е.С. Эффективность игровых приемов по развитию слухового восприятия в работе с дошкольниками, у которых нарушено слуховое восприятие …….. 98
Сивкова А.Д. Метод Г. Хенли в работе с детьми с аутизмом …… 103
Скадорва Е.И. Использование театрализованной деятельности для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ……... 108
Стрельская А.С. Особенности коммуникативной компетентности дошкольников 6–7 лет с речевыми нарушениями как целевой группы психолого-педагогической (ре)абилитации ……. 113
Храмова Е.В., Буреева С.А. Особенности словообразования имен существительных у дошкольников 5,5–6 лет с общим недоразвитием речи 3 уровня ……. 118
Чубан А.В. Диагностика состояния игровой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями дошкольного возраста …….... 122

Раздел 2. **Современные проблемы образования школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного и специального образования ……** 127

Андреева А.А. Матрешка как средство обучения детей с особенностями психофизического развития ……. 127

Борисова А.С., Жудрик М.А. Адаптация и модификация учебного материала по математике для детей с особыми образовательными потребностями ……. 132
Валейко А.И. Характеристика устной речи младших школьников с нарушениями зрения ……. 138
Вдовина В.В., Дядькова Е.В. Анализ взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда в общеобразовательной организации начального общего образования …….. 144
Гамидова З.С. Вопросы формирования учебной коммуникации у школьников среднего звена …… 150
Дядюк И.В. Развитие монологической речи как коррекционно-развивающая задача профессионального просвещения младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью ……... 153
Дядюля В.С. Особенности овладения анализом образца младшими школьниками с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью …… 158
Журун Ю.А. Проблема индивидуализации процесса обучения учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития ... 163
Зенкевич К.А. Особенности использования технологических карт на уроках трудового обучения с учащимися младших классов с легкой интеллектуальной недостаточностью ……... 168
Илесалиева Л.М. Развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством внедрения XR-технологии …… 173
Козлова Д.В. Развитие креативности учащихся с нарушением слуха на первой ступени образования …… 178
Левдикова М.В. Развитие воссоздающего и творческого воображения учащихся с нарушением слуха …… 183
Мателенко К.В. Креатив-технологии как средство обучения учащихся с нарушением слуха на первой ступени образования ….. 188
Петрова Т.В. Модель формирования умений декодирования речевых высказываний с фразеологизмами у младших школьников с недоразвитием речи ……. 193
Понтрягина Ю.В. Психолингвистический анализ связного высказывания подростков с заиканием и клаттерингом ……... 197
Саввиди М.И. Изучение и формирование метаязыковой деятельности …… 202

Чарыева А.А. Применение систем биологической обратной связи в диагностике речевых нарушений у детей младшего школьного возраста ……. 207
Чучва А.В. Использование программно-методического комплекса «Умное зеркало Artikme» в работе с учащимися с нарушениями слуха …….. 211
Шустова С.А. Роль внеклассного чтения в курсе «словесность» на начальном этапе обучения языку глухих школьников в Китайской Народной Республике …….. 216
Эркерт Д.Д. Особенности осязательного восприятия незрячих школьников с умеренной умственной отсталостью ……. 222
Ярмош Е.Ю. Способы формирования здоровьесберегающей грамотности у учащихся с нарушениями зрения на II ступени общего среднего образования ……. 228

Раздел 3. **Социальная инклюзия лиц с особыми образовательными потребностями как приоритет развития общества …….** 234

Бабушкина С.А. Деятельность педагога-психолога по формированию у младших школьников навыков взаимодействия со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья ……. 234
Белявская А.Н. Гендерный аспект аутизма у девочек ……... 239
Бурлакова Е.Ю. Профилактика коммуникативной дезадаптации у лиц с афазией …… 244
Дружинина В.В., Корнеенков М.А. Адаптация студентов синвалидностью в вузе: результаты экспериментального исследования …… 249
Крупа Е.М. Проблема буллинга в инклюзивном образовательном пространстве …… 254
Ломакин Д.И. Успешность у подростков и функциональное состояние мозговых систем когнитивной и эмоционально-мотивационной регуляции …….. 260
Образцова М.С. Качество жизни и личностные ожидания пациентов с афазией …… 267
Останин А.К. Особенности формирования социального поведения у учащихся 1 и 2 отделения специальной школы …… 272

Петрова Е.А. Дифференцированный подход в применении музыкотерапии в логопедической работе с пациентами с афазией и дизартрией ……. 277
Писарчик В.В. Условия благоприятной инклюзивной среды для детей с аутизмом …….. 282
Романец М.А. Сравнительный анализ психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательных учреждений в Российской Федерации и Республике Беларусь …… 288
Титовец М.Д. Трудности формирования лингвистической компетенции студентов в области жестового языка ……. 295
Шахматов О.Д. Исследование формирования готовности будущих дефектологов к профессиональной деятельности посредством инклюзивного волонтерства ……. 300
Ярмакович Э.С. Искусство как форма отражения отношения общества к лицам с особенностями развития …… 307
Fang Fang Organisating of communicative space in inclusive education 311
Ma Yafei Time management in inclusive education ……... 317

ВВЕДЕНИЕ

Научное издание представляет собой материалы совместной Международной научной конференции молодых ученых и студентов «Молодежная наука: современные векторы развития специального образования», включающей мероприятия IV Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием «Специальная педагогика и психология: традиции и инновации» (МПГУ) и VIII Международной студенческой научно-практической конференции «Специальная педагогика: профессиональный дебют» (БГПУ).

4–5 апреля 2024 года на базе Института детства Московского педагогического государственного университета и Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка состоялось открытое обсуждение актуальных вопросов специального и инклюзивного образования участниками телемоста из Российской Федерации, Республики Беларусь, Республики Армения, Республики Казахстан, Республики Узбекистан, Китайской Народной Республики, Социалистической Республики Вьетнам. Конференция была направлена на развитие у студентов и молодых ученых научно-исследовательских компетенций и поискового творчества, привлечение их к исследовательской деятельности в области специальной педагогики и психологии. Знакомство с результатами научных исследований студентов разных стран позволило участникам конференции обогатить свои представления о современных подходах в разных областях обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, расширить область собственных научных представлений в сфере специального и инклюзивного образования.

В трех разделах сборника материалов международной научной конференции представлены результаты научного поиска студентов, магистрантов, аспирантов в области специального и инклюзивного образования, альтернативные пути решения психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья/особенностями психофизического развития раннего и дошкольного возраста и его семьи, организации образовательного процесса и социальной инклюзии лиц с особыми образовательными потребностями. Молодыми авторами представлены как теоретические

исследования, аналитические обзоры научных материалов, так и описание эмпирического опыта, методических разработок.

Надеемся, что данное издание будет интересно и полезно как научным работникам, так и практикам: руководителям, педагогам, психологам, дефектологам и другим специалистам в области специального образования, а также преподавателям и студентам средних специальных и высших учреждений образования педагогического профиля, магистрантам и аспирантам и, возможно, родителям детей с нарушениями развития.

Редакционная коллегия

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЕГО СЕМЬИ

УДК 376.37

Алёшина Я.И.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Формирование голосовой функции у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития голоса у детей с дизартрией. Рассматриваются методы, направленные на развитие голоса у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.
Ключевые слова: стертая дизартрия; дети дошкольного возраста; развитие голоса; упражнения.

Yaroslava Aleshina,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – M. Bylino, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Formation of voice functions in senior preschool children with dysarthria

Abstract. This article is devoted to the development of voices in children with dysarthria. The article presents methods aimed at developing the voice in children of senior preschool age with dysarthria.
Keywords: erased dysarthria; preschool children; voice development; exercises.

В исследованиях современных авторов (Е. Ф. Архипова, Е. Н. Винарская, Л. В. Лопатина, И. И. Панченко) отмечено, что у детей с дизартрией имеются специфические особенности голоса. К наиболее характерным нарушениям голоса относятся нарушение координации фонации и дыхания, быстрая истощаемость голоса, его слабость, практически полное отсутствие голосовых модуляций, проявляющееся в незначительных изменениях голоса по высоте и силе. И. И. Панченко также указывала, что тембр при дизартрии можно описать как глухой, монотонный, хриплый, слабо модулированный. Кроме того, отмечаются выраженные нарушения в мелодико-интонационной стороне речи.

Задачи развития голосовых функций у детей старшего дошкольного возраста включают формирование высоты, силы голоса, нормального тембра голоса, динамического диапазона, умения модулировать голосовой функцией. Для этого применяются различные голосовые и фонопедические упражнения, которые позволяют развивать навык естественного голосоведения. Главным требованием является соблюдение нормальной силы, высоты и тембра, умения изменять их в зависимости от ситуации общения.

У детей с дизартрией отмечается носовой оттенок голоса, возникающий из-за парезов или параличей мышц мягкого неба. Исходя из этого рекомендовано начинать работу с укрепления мышц мягкого неба. Этому способствуют такие упражнения, как глотание маленьких капель воды, покашливание, отрывистое и резкое произнесение гласных и т. д. У детей с дизартрией из-за частых парезов и параличей голосовых складок голос сиплый, слабый, тихий, так как складки не смыкаются полностью. В таком случае важно использовать упражнения, направленные на их активизацию: произнесение слогов с вибрантом в различных сочетаниях. Когда же голосовые складки чрезмерно напряжены, целесообразно проводить упражнения на их расслабление. В качестве эффективного вида помощи Н. Ю. Григоренко [2] рекомендует использовать прием дирижирования, так это позволит акцентировать внимание детей на изменении громкости голоса: рука на уровне шеи – голос нормальной разговорной громкости, рука вверх – усиление голоса, рука вниз – тихий голос или шепот. Также полезными будут приемы с графическими схемами: стрелки, направленные вверх – высокий голос или громкий голос, горизонтально – голос средней высоты или средней громкости, вниз – низкий голос или тихий голос; ступеньки. Необходимо научить детей с дизартрией говорить громко, а не крикливо.

Важно помнить, что в коррекционной работе важно соблюдать принцип системности, который заключается в одновременности коррекции звукопроизношения и компонентов просодики, и принцип поэтапности, предполагающим, что на каждом этапе коррекционной работы методы и приемы работы, а также речевой материал будут отличаться.

Речевой материал для работы над голосовыми функциями включает слоги, слова, словосочетания, фразы, предложения, стихотворения и тексты. Определенным потенциалом в развитии голосовых функций обладает содержание учебной программы «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» [1]. В программе выделен раздел «Формирование произносительной стороны речи», в котором даны направления работы, включающие в себя и развитие голосовой функции. При формировании голосовых функций используются стихи, чистоговорки, рифмованные тексты. Речевой материал подбирается с учетом необходимости и употребительности в устном общении на занятиях и во внеурочной деятельности, уровня развития речи старших дошкольников, а также этапа коррекционной работы. Так, на этапе формирования первичных произносительных умений и навыков речевой материал будет насыщен тем звуком, который автоматизируется, а на подготовительном этапе – будет включать только сохранные, не нарушенные в речи звуки.

Основными методами формирования и развития голосовых функций у старших дошкольников с дизартрией являются моделирование реальных ситуаций общения, инсценировки сюжетно-ролевых и театрализованных игр, декламация стихотворений и разучивание диалогов. Все это, без сомнения, способствует не только усвоению голосовой функции и интонационных компонентов, но позволяет закрепить полученные умения на практике, а также содействует развитию коммуникации.

Для развития голосовой функции применяются различные технологии, специальные компьютерные программы и визуальные устройства, различные графические модели, схематические изображения, специальные пособия. Одной из таких технологий является компьютерная система «Видимая речь» (О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская).

Ю. П. Деева [3] выделяет два этапа в работе над голосом с детьми со стертой дизартрией: подготовительный этап, включающий работу по развитию артикуляционной моторики, формированию сознательной мотивации на занятии, развитию физиологического и фонационного дыхания, голоса на материале звуков и слогов; основной этап,

направленный на развитие высоты, силы, динамического диапазона и тембра голоса.

В первую очередь, необходимо научить ребенка вдыхать воздух через нос и выдыхать его плавно и длительно через рот, не поднимая плечи. Также рекомендовано использовать парадоксальную гимнастику А. Н. Стрельниковой, которая способствует выработке грудобрюшного типа дыхания, расширить объем легких. После развития физиологического дыхания следует переходить к развитию речевого дыхания. Рекомендуется следующая последовательность: гласные звуки, согласные звуки, слоги (открытые, закрытые, со стечением), слова разной слоговой структуры, фразы разной длины, предложения разного объема.

В наших исследованиях применена актуальность использования сказки в коррекционной работе. Ценность сказки состоит в использовании ярких образов, что, в свою очередь, является важным средством формирования выразительности речи. Для детей с тяжелыми нарушениями речи, которым сложно понять эмоциональное состояние героя, представить его голос, поведение, мимику, сказка за счет ее ярких образов помогает лучше проникнуться в содержание текста, понять его смысл. Особенности фольклора, выразительность языка способствуют освоению детьми образцов речи, развитию чуткости к выразительным средствам художественной речи, умения воспроизводить эти средства в собственной речи.

Нами разработаны задания, направленные на развитие голоса детей с дизартрией с использованием литературных произведений.

Развитие высоты голоса на подготовительном этапе.

Сказка «Три медведя»

Инструкция: «У Михаила Ивановича голос низкий. Он рычит низко: ууууууу. У Настасьи Петровны голос выше. Она рычит: ууууууу. А Мишутка маленький, голос у него тоненький. Он пищит: ууууу».

– Маша, как рычит Мишутка?

– Петя, ты говоришь за Михаила Ивановича, Лера, ты за Настасью Петровну, а Саша – Мишутка.

– Я читаю сказку, а вы, когда услышите про своего героя, рычите.

– Саша, когда ты будешь рычать?

Помощь: опора на образец педагога и на графические схемы, дирижирование рукой; чтобы ребенку было легче изменить голос по высоте, можно предложить приподнять голову, чтобы голос был выше, и немного опустить голову, чтобы голос стал ниже.

Развитие тембра голоса на этапе формирования первичных произносительных умений и навыков.

Сказка «Колобок»

Инструкция: «Сочиним новую сказку. Колобок теперь не из теста, а из дерева. Какой у него голос? Скрипучий, грубый. Произнесем чистоговорку таким голосом: са-са-са – летит оса».

Помощь: сравнение голоса со скрипучей дверью, а медлительностью с черепахой; тренировка тембра голоса и темпа на материале короткой фразы: «Я – Колобок, я от дедушки ушел, я от бабушки ушел…».

Таким образом, можно отметить, что методически грамотное использование заданий, специфических приемов и методов, используемых на занятиях, даст возможность детям старшего дошкольного возраста более осознанно и безо всяких ограничений пользоваться голосом для передачи своих мыслей, чувств, отношений к окружающему миру, людям.

Развитие силы голоса на этапе формирования коммуникативных умений и навыков.

Метод «Бином фантазии»

Пара: громкая Саша и тихий Савелий. Начало сказки: однажды летом громкая Саша каталась на качелях, громко распевая песенку. Внезапно ее внимание привлек Савелий, который всегда разговаривал очень тихо. Савелий шел в магазин за продуктами…

Инструкция: «В письме есть начало сказки, а вот конец потерялся. Давайте придумаем продолжение со словами со звуком [с]: автобус, салют, сумка, универсам, мясо, сметана, сыр, масло, колбаса, сказала спасибо».

Литература

1. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: Программа для специальных дошкольных учреждений / авт.-сост. Ю.Н. Кислякова, Л.Н. Мороз. Мн.: НИО, 2007. 280 с.

2. *Григоренко Н.Ю.* Технологии формирования произносительных навыков у детей 2–6 лет с нарушениями строения и функций органов артикуляции. Практическое пособие для специалистов и родителей. М.: ПАРАДИГМА, 2016. 252 с.

3. *Деева Ю.П.* Коррекция нарушений голоса у детей дошкольного возраста с дизартрией на музыкальных занятиях // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Соц.-гуманитар. науки. 2014. № 5. С. 299–304. URL: https://pskgu.ru/projects/pgu/storage/ppn/wgpgu_05.html (дата обращения: 15.02.2024).

УДК 376.112.4

Бугайчук В.И., Бутюто А.А.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Дидактическая игра как средство формирования фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье анализируются вопросы речевого развития детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Исследованы основные речевые и психологические особенности детей с данным нарушением. Предложена разработка дидактической игры «Логоферма».
Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие; старший дошкольный возраст; коррекция; дидактическая игра.

Victoria Bugaichuk, Anna Butsiuta,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – M. Bylino, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Didactic play as a means of forming phonemic processes in older preschool children

Abstract. The article analyzes the issues of speech development of older preschool children with phonetic and phonemic underdevelopment. The main speech and psychological characteristics of children with this disorder have been studied. The development of the didactic game "Logoferma" is proposed.
Keywords: phonetic and phonemic underdevelopment; senior preschool age; correction; didactic game.

На современном этапе отмечается тенденция к увеличению количества детей с фонетико-фонематичеким недоразвитием (ФФН), что влечет за собой необходимость изучения особенностей фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста.

В исследованиях Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, В. К. Орфинской, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, посвященных изучению фонетико-фонематического недоразвития речи, отмечаются такие нарушения как незаконченность процессов становления и дифференциации звуков. Полноценное восприятие и воспроизведение фонем является основной характеристикой для полноценного усвоения звуковой стороны речи, а впоследствии и для формирования навыков письма.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН) – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие нарушений восприятия и произношения фонем. К данной категории относятся дети с такими речевыми нарушениями как, акустико-фонематическая и артикуляторно-фонематическая дислалия, ринолалия, дизартрия [3, с. 75].

Ключевым нарушением при ФФН является несформированность процессов восприятия звуков речи. Причинами данного явления является незаконченность процессов формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками. К таким звукам чаще всего относятся свистящие и шипящие звуки, звуки р–л, реже звонкие и глухие, твердые и мягкие, взрывные и фрикативные. Типичными ошибками в речи, проявляющиеся в нарушении произношения звуков, являются замены, пропуски, искажения. Данные речевые особенности обусловлены несформированностью фонематического слуха. Также отмечается сниженная способность к речевому анализу и синтезу речевых звуков, которые обеспечивают восприятие фонемных звуков. Помимо вышеперечисленных особенностей речевого развития у детей данной категории отмечаются нарушения в компонентах просодической стороны такими как тембр, темп, мелодика. Отмечается бедность словарного запаса и незначительная задержка формирования грамматических процессов [5, с. 9].

Для детей с ФФН свойственны особенности протекания высших психических функций: внимание может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим; объем памяти сужен; детям тяжело в осмыслении абстрактных отношений и понятий [4, с. 43–44].

Характер описанных нарушений указывает на недостаточность фонематического слуха и восприятия фонем у детей с ФФН. Без специальных коррекционных занятий ребенок не научится различать и распознавать фонемы на слух, анализировать звуковую и слоговую структуру слов, что приведет к появлению стойких ошибок при овладении письменной речью. В совокупности все вышеперечисленные отклонения в произношении и фонематическом развитии не позволят ребенку в дальнейшем полностью усвоить программу общеобразовательной школы.

С целью коррекции речевых ошибок у данной категории детей нами была разработана логопедическая игра «Логоферма».

Дидактическая игра является игровой формой обучения, в которой одновременно действуют два направления: учебное, познавательное, и игровое, занимательное. Связано это с необходимостью облегчить переход от одной ведущей деятельности к другой. В процессе игры дети легче усваивают знания, получают представления об окружающей жизни. В отличие от учебных занятий, в дидактической игре учебные, познавательные задачи ставятся косвенно – дети овладевают знаниями, играя [1, с. 12].

Психолог А. В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, справедливо отметил: «Нам необходимо добиваться того, чтобы дидактическая игры была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовало бы общему развитию ребенка, служила формированию его способностей» [2, с. 12].

Обучение и игровая деятельность как форма обучения в учреждении дошкольного образования направлена на развитие у детей произвольного внимания, запоминания, развитие любознательности и познавательных интересов.

Известный педагог Е. И. Тихеева придавала большое значение дидактической игре, которая определяет важную роль в ознакомлении детей с окружающими их предметами и явлениями. По ее мнению, игра занимает значимую роль при обучении родному языку и сенсорному воспитанию. Между речью и игрой детей существует взаимосвязь. С одной стороны, речь развивается и активизируется в процессе игровой деятельности. С другой – сама игровая деятельность преобразуется, развивается под влиянием развития речи. В процессе дидактической игры ребенок взаимодействует со сверстниками, оречевляет свою деятельность, обращает внимание на речь педагога. Игра не только обогащает лексико-

грамматическую сторону речи ребенка, но и направлена на развитие фонетико-фонематической стороны речи [1, с. 10].

Цель разработанной игры – формирование фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста на материале свистящих звуков.

Задачи: формировать умения выделять на слух свистящие звуки; составлять слово из заданных звуков; определять место звука в слове; подбирать слова, в составе которых есть свистящие звуки; выделять слог со свистящим звуком из ряда слогов; воспроизводить слоговые сочетания со свистящими звуками; дифференцировать свистящие звуки.

В набор настольной игры входит: фигуры (овощи, фермер, забор, медведь), игровые поля, две колоды карт: одна содержит карточки с заданиями на фонематические процессы (например, речевой материал со звуками [С]–[З] или изображения предметов, в которых есть заданные звуки), вторая колода включает в себя картинки, которые определяют сам процесс «строительства» фермы (например, необходимо посадить три раза овощ, один раз выложить новое поле и т. д.).

Главная цель игры – построить и как можно больше развить «Логоферму».

Игровые поля представлены в виде шестиугольника. В начале игры педагог кладет одно поле по центру. Это служит началом. Каждому воспитаннику раздается по три карты с заданием на фонематические процессы. Данные карты различаются уровнем сложности: 1 уровень – фонематическое восприятие; 2 уровень – фонематический анализ и синтез; 3 уровень – фонематические представления. Затем ребята вытягивают по одной карте из другой колоды для выполнения задания при «строительстве» ферме. Таким образом, чтобы осуществить то, что изображено на карточке, ребенку нужно выполнить задания, которые направлены на фонематические процессы. Как оговаривалось ранее, карточки имеют разный уровень, соответственно, оцениваются они по-разному.

В случае невыполнения задания ребенком, педагог использует «штрафное очко». Под этим подразумевается фигурка медведя, который вышел из леса и совершил нападение на ферму. Поэтому одно из того, что уже успел вырастить, построить ребенок – забирается медведем. Для того, чтобы вырастить овощ, ребенку необходимо сначала по одному полю походить фермером. Это объясняется тем, что без работы человека – земля является не пригодной для выращивания растительных культур.

Поскольку рассматриваются дети старшего дошкольного возраста, то важно учесть, что прочесть задание самостоятельно на данном этапе они не могут, в связи с чем учитель-логопед зачитывает ему задание.

Данная игра подойдет для подгрупповых и индивидуальных занятий, а также может быть применена в домашних условиях. Преимущество данной игры заключается в использовании ее на разных этапах работы и при разной структуре нарушения. Если ребенок еще не освоил фонематический анализ и синтез, то педагог использует карточки только на фонематическое восприятие. Постепенно можно усложнять уровень заданий, добавляя новые карточки заданий.

Игра предполагает разный уровень сложности. Задания составляются с использованием разных звуков. Макет фермы дети могут выкладывать по своему желанию – вертикально, горизонтально и т. д. Ребенка привлекает возможность «построить» ферму большего размера и вырастить достаточное количество овощей.

Материалы пособия содержат разноуровневые задания с учетом этапов логопедической работы. Учитывая особенности речевого и психического развития детей старшего дошкольного возраста с ФФН, игра «Логоферма» будет иметь возможность использования в коррекционной работе с детьми данной категории.

Литература

1. *Миронова Р.М.* Вместе весело играть: Дидактические игры для детей ст. дошк, возраста. Мозырь: Белый Ветер, 2003. С. 4–9.

2. *Сорокина А.И.* Дидактические игры в детском саду (ст. группа). Пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение,1982. С. 6–12.

3. *Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В.* Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М.: Просвещение, 1989. С. 182–184.

4. *Чиркина Г.В.* Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. М., 2002. С. 41–45.

5. *Чиркина Г.В.* Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2009. С. 8–12.

УДК 376.37

Войтик А.Е., Курбакова А.Ю., Малеёнок С.Н.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Методические аспекты формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией

Аннотация. В статье представлен анализ методик разных авторов по формированию связной речи у старших дошкольников с моторной алалией; приведены примеры лексических и лексико-грамматических упражнений.
Ключевые слова: моторная алалия; старший дошкольный возраст; связная речь; методические аспекты.

Anna Voitik, Anna Kurbakova, Snezhana Maleenok,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – M. Bylino, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Methodological aspects of the formation of coherent speech in older preschool children with motor alalia

Abstract. This article presents the analysis of methods of various authors on the formation of coherent speech in older preschool children with motor alalia; examples of lexical and lexico-grammatical exercises are given.
Keywords: motor alalia; senior preschool age; coherent speech; methodological aspects.

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития, среди них велика категория детей с моторной алалией. Для детей, имеющих данное речевое нарушение, вопросы формирования связной речи приобретают особую

важность. С одной стороны, это связано с тем, что уровень связной речи детей старшего дошкольного возраста играет огромную роль для дальнейшей успешности обучения в школе, а с другой стороны, особенности развития речи и психики детей с моторной алалией ограничивают возможность развития данного вида речи без специального обучения. Развитие связной речи имеет большое значение и в социальной адаптации детей с рассматриваемой патологией, так как именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи. В работах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других исследователей раскрывается психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей. Методические вопросы проблемы обучения связной речи в учреждении дошкольного образования разрабатывались А. М. Бородич, Н. Ф. Виноградовой, В. В. Гербовой, Н. А. Орлановой, Е. А. Смирновой, Н. Г. Смольниковой, О. С. Ушаковой.

В. А. Ковшиков определяет моторную (экспрессивную) алалию как языковое расстройство, которое характеризуется нарушением усвоения инвентаря языковых единиц и требований их функционирования, что в процессе порождения речи проявляется в неспособности производства грамматических, лексических и фонематических операций при полной или относительной сохранности смысловых и моторных операций. Из определения нарушения можно прийти к заключению, что у детей будут наблюдаться трудности в формировании и проявлении всех компонентов речевой системы, в которую входит и связная речь [2, с. 5].

В. К. Воробьева рассматривает понятие «связная речь» в рамках психолингвистического подхода и дает следующее определение. «Связная речь – это сложная, иерархически организованная речемыслительная деятельность, продуктом которой является текст, выступающий в единстве двух планов: внутреннего, предметно-смыслового, и внешнего, формально-языкового» [1, с. 3].

Выделяют следующие особенности формирования связной речи у детей с моторной алалией. Н. Н. Трауготт отмечает значительные расхождения между способностями детей формулировать фразы и способностями формулировать мысль в связной форме. Зачастую дети не используют законы грамматической связи слов при построении высказывания [3, с. 14]. Для разговорной речи характерна общая несвязность, затруднения в понимании, бедность словаря. В. К. Воробьева, на основании исследований Л. М. Чудиновой отмечает, что дети с моторной алалией сложно овладевают формами описательно-

повествовательной монологической речи, наблюдается нерасчлененность восприятия, бедность жизненного опыта, ограниченность познавательных интересов, снижение внимания [1, с. 16].

На основании работ В. А. Ковшикова, в контексте исследования сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, отмечается наличие объединенных речевых проявлений в определенные степени. Автор выделяет три степени нарушения языковой системы [2, с. 78–80]:

первая степень – все подсистемы языка функционируют недостаточно: ограниченное количество слов, звуков-псевдослов, однословные предложения по типу: «мама» в значении «мама, дай конфет»;

вторая степень – речь более понятна, структура предложений ограничивается одним-двумя словами, структура двухсловного предложения чаще строится по модели «подлежащее–дополнение», реже – по моделям «подлежащее–сказуемое», «подлежащее–обстоятельство» и другим; имеются пропуски необходимых членов синтаксических конструкций, например, «папа пить» в значении «папа пьет чай»;

третья степень – высказывания детей с третьей степенью нарушения языковой системы приближаются к высказываниям детей с нормальным развитием. Дети способны использовать многословные предложения различных типов и конструкций с многочисленными деформациями (нарушениями правил согласования слов в предложении); лексико-грамматический строй речи своеобразен, характеризуется наличием меньшего количество специфических аграмматизмов.

Рассмотренные теоретические основы состояния связной речи у детей с моторной алалией являются базой для раскрытия методических аспектов. Среди авторских методик, описывающих процесс формирования связной речи у детей с моторной алалией, нами были исследованы методики В. К. Воробьевой, О. А. Хейкинен, С. Н. Шаховской, Л. М. Чудиновой. В. К. Воробьева описывает методику формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией, которая состоит из четырех взаимосвязанных разделов в системе развития связной речи. Предлагаемые разделы построены с учетом принципа формирования новых действий и соответствующих им образов и понятий, которые базируются на стадии знакомства с ориентировочными действиями и стадии активных действий на основе ориентировочных действий [1].

Кроме того, придерживаясь принципа поэтапности, нужно следовать периодам овладения умственными действиями. Начинать работу по формированию связной речи следует с внешнего материализованного действия, переходя к громкой речи, а затем и внутренней. Большее внимание формированию действий по освоению внутренней и внешней программе связного речевого сообщения на этапе материализованного действия уделяется в методике В. К. Воробьевой.

О. А. Хейкинен предлагает начинать формирование связной речи воспитанников с моторной алалией с развития слухового внимания, а именно: умения вслушиваться в речь окружающих. Кроме того, автор выделяет большую значимость преобладания игрового процесса, использование наглядного и дидактического материала в процессе стимулирования спонтанной речи [3].

Л. М. Чудинова указывает на влияние формирования элементарных форм устной речи (ответ на вопрос, умение самостоятельно задавать вопрос, умение выражать просьбу и т. д.) на последующее эффективное развитие связной речи. Для этого следует начинать с вопросно-ответной речи, развивая у ребенка слуховое внимание, способствующее пониманию вопросов окружающих. Постепенно материал усложняется, осуществляется переход на развитие диалога путем организации совместных игр (сюжетно-ролевых). Далее рекомендуется перейти к формированию умения у ребенка старшего дошкольного возраста с моторной алалией задавать вопросы [4].

С. Н. Шаховская подчеркивает, что «мощным» источником развития речи ребенка с моторной алалией является его общение с людьми, чье речевое развитие соответствует норме. Также автор указывает на эффективность включения таких приемов, как многократное повторение и заучивание наизусть различного материала [5].

В процессе изучения вопросов формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией нами были разработаны лексические и лексико-грамматические упражнения.

Приведем примеры лексических упражнений:

- называние слов-предметов окружающего мира и подбор к ним слов-признаков, эпитетов – упражнение «Какой я?»;

- угадывание слов-предметов по названным словам-признакам – упражнение «Отгадай меня»;

- подбор к словам синонимов – упражнение «А как по-другому?», антонимов – упражнение «Назови наоборот».

Примеры лексико-грамматических упражнений:

- составление словосочетаний по двум словам – упражнение «Подружи слова», с последующим составлением предложений с ними – упражнение «Помоги придумать».

- окончание начатой фразы – упражнение «Закончи фразу».

Предложенные речевые упражнения не только способствуют формированию связной речи, но и активизируют деятельность мыслительных операций, воображения, внимания.

Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией достаточно сложный и долговременный процесс, для реализации которого нужно учитывать особенности речевого развития детей указанной категории. Среди методических аспектов, раскрытых в статье, можно выделить следующее: начинать работу по формированию связной речи у детей с моторной алалией старшего дошкольного возраста следует с таких элементарных форм устной речи, как ответы на вопросы, диалог; в процессе работы с детьми указанной возрастной и речевой категории следует отдавать предпочтение наглядным средствам, игровым формам и индивидуальному жизненному опыту каждого ребенка.

Литература

1. *Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. М.: АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2006. 158 с.

2. *Ковшиков В.А.* Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.

3. *Хейкинен О.А.* Работа с моторными алаликами дошкольного возраста // Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. М.: ВЛАДОС, 2007. Кн. III. Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. С. 30–34.

4. *Чудинова Л.М.* Приемы активизации речи у алаликов // Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. М.: ВЛАДОС, 2007. Кн. III. Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. С. 66–80.

5. *Шаховская С.Н.* Алалии // Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. М.: ВЛАДОС, 2007. Кн. III. Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. С. 122–127.

УДК 376.3

Волкова Д.А.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – И.Н. Логинова, канд. пед. наук, доцент

Комплекс заданий по формированию смыслового значения слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы состояния семантической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Приводятся примеры заданий, ориентированные на становление смыслового значения слова.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи; смысловое значение слова; семантические поля слов.

Diana Volkova,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – I. Loginova, PhD in Pedagogy, Associate Professor

A set of tasks for the formation of the semantic meaning of a word in older preschoolers with specific language impairment

Abstract. The article deals with the problems of the state of the semantic side of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment. Examples of tasks focused on the formation of the semantic meaning of the word are given.
Keywords: specific language impairment; word semantic meaning; semantic fields of words.

Все слова можно считать многозначными [2, с. 93–94]. Слово «ножка» может обозначать часть стола или стула, «ножка» может быть у гриба, «ножкой» ласково называют ногу. Однако есть такие слова, про

которые сразу и не подумаешь, что они многозначные. Например, слово «горячий». «Горячим» может быть чай, воздух, приветствие и другое. Заметим: слово «горячий» при этом не относится к какому-то одному предмету. Оно одновременно является качеством разных предметов, а значения этих качеств используются в определенных контекстах. Объясняется это тем, что смысловое значение слова не существует изолированно от других лексем. Семантическое значение слова уточняется, конкретизируется за счет других, окружающих его слов.

Чтобы смысловое значение слова претерпевало изменения в зависимости от контекста, слово должно иметь прочные смысловые отношения и связи с другими лексемами [1, с. 21].

Здесь необходимо остановиться и уделить внимание смысловой структуре слова, в ней выделяют ядро и периферию [3, с. 5]. Иначе говоря, ядро слова – это самое точное, предметное значение слова, а периферия – группы слов, объединенных определенным типом связей и отношений. По-другому, их называют ассоциативными рядами слов.

Анализ литературных источников по проблеме исследования позволяет говорить о том, что расширение семантических полей повышает эффективность формирования смыслового значения слова. Так, использование технологии семантических полей в коррекционной работе позволяет не только увеличить объем активного словаря, но и развивает у детей способность к его самостоятельному пополнению, благотворно влияет на состояние связной речи [3, с. 10–11].

У воспитанников с общим недоразвитием речи (ОНР) в контексте формирования смыслового значения слов обнаруживается несформированность семантических полей, а также наличие вербальных парафазий [1, с. 46]. Кроме этого, семантическое поле сужено в объеме, что означает ограничение количества семантических связей. Также отмечается тот факт, что ассоциации у детей с ОНР чаще всего возникают случайно, без наличия какого-то мотива. В связи с этим становление лексико-семантического компонента речи у детей с ОНР протекает замедлено, имеет выраженную специфику и требует использования специальных методов и приемов.

Актуальным является разработка методических материалов для целенаправленной и систематической работы по формированию семантического значения слов у детей с ОНР.

На коррекционных занятиях учителю-дефектологу (учителю-логопеду) следует использовать такие задания, которые способствовали

бы формированию разных типов связей между словами. При этом достаточное внимание должно уделяться разъяснению значений слов.

Нами был разработан комплекс заданий, направленный на формирование смыслового значения слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, в основу которого положено обогащение семантических полей слов. Комплекс подразделяется на несколько блоков. Связано это с тем, что каждый блок заданий ориентирован на определенный тип связи между ядерным словом и концерном [3, с. 5].

Рассмотрим некоторые из заданий, входящих в разные блоки нашего комплекса.

Задание 1. «Что у гномика, а что у великанища?».

Цель. Формирование умения самостоятельно подбирать родственные слова (имена существительные), образованные при помощи суффиксов субъективной оценки.

Содержание. Учитель-дефектолог (учитель-логопед) предлагает подобрать родственные лексемы к слову «дом». Для этого детям необходимо изменять слово «дом» в соответствии с контекстом.

Инструкция. «Будет подбирать родственные слова к слову «дом». Для этого продолжите фразы. Гномик построил маленький … (*домик*). Великанище построил большой …(*домище*). Почему гномик живет в домике? (*потому что гномику нужен маленький дом*). Почему великанище живет в домище? (*потому что великанищу нужен большой дом*)».

Направляющая помощь. Предлагаем перечислить все то, что есть в доме у гномика: «У гномика есть столик, коврик …, а значит он построил … (*домик*)». Аналогично с великанищем. Интонационное выделение суффиксов также оказывает направляющую помощь.

Задание 2. «Два слова».

Цел. Формирование умения самостоятельно подбирать родственные слова (имена существительные), образованные путем сложения основ существительного и глагола.

Содержание. Учитель-дефектолог (учитель-логопед) предлагает подобрать родственные лексемы к слову «снег». Для этого детям необходимо объединить два слова в одно.

Инструкция. «Подберите родственные слова к слову «снег» … Когда падает снег, на улице … (*снегопад*). Как понять, что на улице снегопад? (*будет падать снег*)».

Направляющая помощь. Предлагаем провести аналогию: «Если листья падают, то это листопад. А если снег падает, то это что? (*снегопад*)».

Задание 3. «Что «помогает» действию?».

Цель. Формирование умения самостоятельно подбирать слова, обозначающие названия действий предметов, путем поиска операций, которые «помогают» исходному действию.

Содержание. Учитель-дефектолог (учитель-логопед) предлагает детям конкретизировать совершаемое действие.

Инструкция. «Что делает человек, когда раздевается? (*снимает пальто и шарф, стягивает ботинки, вешает на вешалку пальто, складывает в шкаф шарф, ставит на пол ботинки*)».

Направляющая помощь. Есть два варианта оказания такой помощи. Первый: мы предлагаем детям завершить предложения, например: «Обувь мы … (*снимаем*). Ботинки мы … (*стягиваем*)». Второй: предлагаем определить совершаемые действия по демонстрации, например, накинуть пальто, замотать на шее шарф, а затем их снять.

Задание 4. «Закончите».

Цель. Формирование умения самостоятельно подбирать слова, обозначающие названия признаков предметов, путем завершения предложения подходящим по смыслу словом.

Содержание. Учитель-дефектолог (учитель-логопед) предлагает детям закончить предложение словом, подходящим по смыслу. В случае любых возникающих затруднений детям оказывается помощь.

Инструкция. «Закончите предложение. У сороки белые бока, поэтому ее зовут сорока-…(*белобокой*) Почему сорока белобокая? (*потому что у нее белые бока*)».

Направляющая помощь. Проговаривание начала слова-ответа: «… сорока-бе-…».

Задание 5. «Близкие слова».

Цель. Формирование умения самостоятельно подбирать синонимы к названиям предметов.

Содержание. Учитель-дефектолог (учитель-логопед) предлагает детям подобрать лексему, близкую по смыслу слову «косынка».

Инструкция. «Какое слово близкое по смыслу слову «косынка»? (*платок*) Почему слова «косынка» и «платок» близкие по смыслу? (*они покрывают голову, сделаны из ткани, по форме похожи на треугольники*)».

Направляющая помощь. Предлагается задавать наводящие вопросы, например: «Что внешне похоже на косынку? Чем еще можно покрыть голову? Что еще может быть ситцевым, как косынка?» Возможно использование, проговаривания начала слова-ответа: «Пла-…».

Задание 6. «Выберите подходящее слово».

Цель. Формирование умения самостоятельно подбирать парный антоним из предложенных слов.

Содержание. Учитель-дефектолог (учитель-логопед) предлагает детям выбрать из словесного ряда одну лексему, которая бы являлась антонимом для заданного слова.

Инструкция. «Выберите для слова «сахар» противоположное по смыслу слово: чай, лимон, арбуз, чайник (*лимон*). Какой лимон? (*кислый*) Какой сахар? (*сладкий*)»

Направляющая помощь. Пользуемся наводящими вопросы, например: «Слово «чай» подходит?» (*нет*).

Задание 7. «Многозначные слова».

Цель. Формирование умения определять значение полисемантического слова в различных словосочетаниях.

Содержание. Учитель-дефектолог (учитель-логопед) с опорой на предметные картинки предлагает детям определить, о каком предмете идет речь.

Инструкция. «Выберите картинку, о которой я говорю: новая ручка, мягкая ручка, круглая Земля, мокрая земля, молодой листок, помятый листок».

Обучающая помощь. Помощь оказывается в виде толкования значения словосочетания и включения его в контекст предложения.

Мы считаем, что предлагаемые задания будут эффективны лишь в том случае, если семантическая работа будет иметь системный и систематичный характер.

Литература

1. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. М.; СПб.: СОЮЗ, 2001. 224 с.

2. *Вержбицкая Т.Н., Алексина Л.И.* Психолингвистика: учебно-методическое пособие. Мн.: БГПУ, 2009. С. 86–104.

3. *Репина З.А., Васильева Т.В., Ведерникова А.Д.* Поле речевых чудес: учебное пособие по коррекции общего недоразвития речи у детей, страдающих ринолалией. Екатеринбург: Наука, 1996. 180 с.

УДК 376.4

Гутько А.С.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Современные технологии помощи детям с расстройством аутистического спектра в инклюзивном образовательном пространстве: развитие саморегуляции

Аннотация. В статье рассматриваются современные технологии оказания помощи детям с аутизмом, представлены основные направления и авторы актуальных разработок. Рассматриваются эффективные методы развития саморегуляции, которые может использовать педагог для формирования саморегуляции детей с расстройством аутистического спектра в условиях образовательной инклюзии.
Ключевые слова: расстройство аутистического спектра; поведение; саморегуляция.

Alexandra Gutko,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – N. Churyla, PhD in Psychology, Associate Professor

Modern technologies for helping children with autism spectrum disorder in an inclusive educational space: development of self-regulation

Abstract. The abstract discusses modern technologies for helping children with autism, presents the main directions and authors of current developments. Effective methods of self-regulation development are considered, which can be used by a teacher to form self-regulation of children with ASD in conditions of educational inclusion.
Keywords: autism spectrum disorder; behavior; self-regulation.

В настоящее время практически в каждом издании или журнале, посвященном психолого-педагогическим проблемам, упоминается аутизм и тот факт, что он становится все более распространенным, или то, что спровоцировать аутистическое расстройство может множество всевозможных факторов – генетических, биологический и экологических. Многочисленные благотворительные акции направлены на помощь в сборе средств для исследования проблем аутизма. Огромное количество конференций не решают спор о причинах, факторах, механизмах возникновения аутизма. Вопросы диагностики и «навешивания ярлыков» обсуждаются в плоскостях медицины, психологии и образования. Ученые во всем мире констатируют увеличение числа людей с расстройствами аутистического спектра (РАС), что требует их своевременного выявления и оказания квалифицированной комплексной помощи. Особая роль в оказании помощи детям с нарушениями восприятия и коммуникации с внешним миром принадлежит педагогам, от профессионализма которых во многом зависит подбор оптимальных и комплексных методов коррекции состояния воспитанников с расстройствами в спектре аутизма, их адаптации к социальной жизни. И, конечно, важнейшее значение имеет вопрос о том, какие методы коррекции и поддержки доступны и адекватны детям с РАС.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что важнейшее значение для детей с РАС имеет развитие навыков саморегуляции и преодоления стресса, расширение возможностей для взаимодействия со сверстниками и построения дружеских отношений, формирование навыков решения учебных заданий, которые представляют для ребенка сложность; поиск социально приемлемых способов решения проблем, чтобы заменить используемые способы; повышение самооценки и уровня самопринятия [2; 3; 4]. Методы работы с ребенком с РАС, направленные на решение данных задач, затрагивают области, которые вызывают трудности у детей РАС: в сфере обработки сенсорной информации, социальной коммуникации, саморегуляции, управления тревогой, а также отдельные когнитивные процессы [2; 3; 4; 5].

В рамках данной статьи мы остановимся на анализе техник и приемов, используемых в практике работы с детьми с РАС и направленных на развитие самоконтроля и саморегуляции. Методы, используемые в рамках данного направления, помогают обучить ребенка эффективным способам борьбы со стрессом, беспокойством, страхом и гневом.

В качестве эффективных приемов специалисты рекомендуют использовать упражнения на глубокое дыхание или тренинг прогрессивной мышечной релаксации. Использование этих техник требует дополнительного обучения ребенка, но применять их могут все дети из инклюзивного класса. Дыхательные техники ребенок с аутизмом может использовать, когда испытывает стресс, чувствует перегрузку или должен заменить нежелательное поведение на приемлемые поведенческие модели [1].

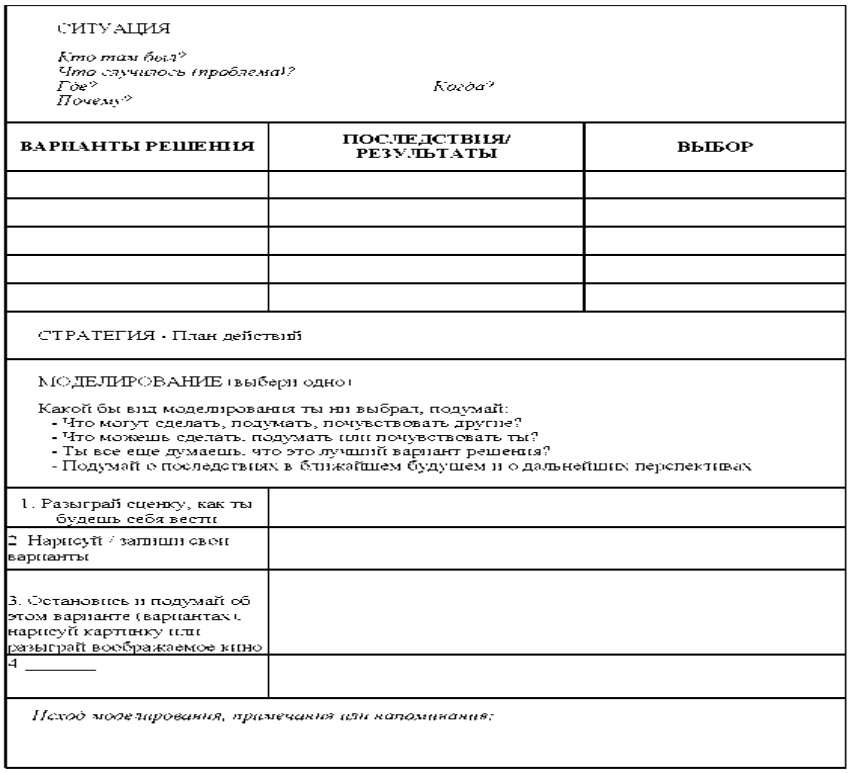
В качестве визуальной подсказки педагог может использовать следующий алгоритм:

1. Попроси о перерыве.
2. Сделай три глубоких вдоха-выдоха.
3. Посчитай до десяти: 1–2–3–4–5–6–7–8–9–10.
4. Произнеси про себя: «Теперь я спокоен и готов вернуться к работе!»

К числу техник, которые может использовать педагог для развития саморегуляции ребенка с аутизмом, относятся занятия в школе йогой. Педагог совместно с тренером по физической культуре может познакомить детей с различными позами и позициями, адаптированными к ребенку с аутизмом. Использование данных техник помогает развивать у ребенка осознанное отношение к своему телу, контроль на ним, способствуют развитию произвольного внимания и концентрации.

Вместе с тем ребенок с аутизмом может испытывать проблемы при анализе своих в новой ситуации, причин их возникновения, вариантов ее решения, а также сложности оценки своего решения и возможности его использования в будущем. Дети с РАС нуждаются в поддержке в тех ситуациях, когда требуется определить этапы решения проблемы, составить программу решения проблемы, контролировать свое поведения на каждом этапе и правильно оценивать результаты решения данной проблемы [2; 3; 4]. Для решения данной задачи, по мнению исследователей, существует несколько вариантов в зависимости от возраста ребенка с аутизмом. Для детей более младшего возраста учитель сначала показывает пример, поговаривая процесс решения вслух. Затем ребенку могут помогать одноклассники, лишь потом ребенок может приступить к этапу самостоятельного выполнения [1]. Для более старших детей используется метод «Ситуация. Варианты. Последствия. Выбор. Стратегия и Моделирование» (СВПВСМ), который помогает распознать причину проблемы, проанализировать возможные последствия разных

решений, подготовиться к решению, проанализировать его, чтобы в дальнейшем эффективнее справляться с задачей [1]. В рамках данного метода детям предлагают заполнить бланк (см. рис. 1).



СИТУАЦИЯ

Кто там был?
Что случилось (проблема)?
Где? *Когда?*
Почему?

ВАРИАНТЫ РЕШЕНИЯ	ПОСЛЕДСТВИЯ/ РЕЗУЛЬТАТЫ	ВЫБОР

СТРАТЕГИЯ - План действий

МОДЕЛИРОВАНИЕ (выбери одно)

Какой бы вид моделирования ты ни выбрал, подумай:
- Что могут сделать, подумать, почувствовать другие?
- Что можешь сделать, подумать или почувствовать ты?
- Ты все еще думаешь, что это лучший вариант решения?
- Подумай о последствиях в ближайшем будущем и о дальнейших перспективах

1. Разыграй сценку, как ты будешь себя вести	
2. Нарисуй / запиши свои варианты	
3. Остановись и подумай об этом варианте (вариантах), нарисуй картинку или разыграй воображаемое кино	
4 _____	

Ход моделирования, примечания или напоминания:

Рис. 1. Бланк для работы с методикой Ситуация. Варианты. Последствия. Выбор. Стратегия и Моделирование» (СВПВСМ)

Дети самостоятельно или совместно заполняют СВПВСМ, выбирают и репетируют решение с желаемыми последствиями, а затем возвращаются к своей таблице, чтобы проанализировать, насколько успешным оказался их выбор. Таким образом, данный метод позволяет учащимся с аутизмом разрабатывать программы решения проблемных ситуаций, контролировать их реализацию и обдумывать последствия своих действий [1].

Эффективным методом развития саморегуляции для детей с аутизмом является метод «Пятибалльная шкала контроля» [1]. Данный метод основан на ранжировании уровней самоконтроля. Предварительная работа с педагогом направлена на помощь ребенку в осознании уровня своего беспокойства и раздражения. Ребенок, понимая, на каком уровне волнения находится, может выполнить дыхательные упражнения, попросить помощь педагога и выйти из класса. Примерный бланк для использования метода «Пятибалльная шкала контроля» представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Примерный бланк метода «Пятибалльная шкала контроля»

5	Мне необходимо выйти!
4	Мне нужно, чтоб меня оставили в покое.
3	Пожалуйста, не говорите со мной.
2	Я немного волнуюсь/мне немного не по себе.
1	Я справляюсь с ситуацией.

Таким образом, в современном образовательном пространстве существует множество технологий поддержки детей с РАС – инструментов для помощи детям с РАС педагогам, старающимся достичь положительных результатов в работе с детьми с аутизмом, а также родителям, воспитывающих детей с РАС. Эти методы играют основообразующую роль для эффективного обучения ребенка с РАС на уровне инклюзивного образования, сосредоточены на потребностях и проблемах, характерных для детей с РАС. Вместе с тем группа детей с РАС имеет высокую неоднородность, поэтому использование тех или иных технологий и методов работы с ребенком должно основываться на знании особых образовательных потребностей детей с РАС и понимании индивидуальных особенностей ребенка, которые необходимо учитывать для организации его эффективного обучения и развития.

Литература

1. *Блейвейс Д.Д., Хаф Л., Коэн Ш.* Повседневные стратегии и методики поддержки детей с расстройствами аутистического спектра в классе. Владимир: АСПИ, 2021. 196 с.

2. *Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А.* Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1, 2. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 224 с.

3. *Григоренко Е.Л.* Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: учеб. пособие для студентов. М.: Практика. 2018. 280 с.

4. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011. 224 с.

5. *Эстербрук С., Эстербрук Р.* Эффективные методы диагностики, обучения и психотерапии детей с аутистическими нарушениями // Развитие личности. 2013. № 3. С. 152–163.

УДК 376.37

Золотухина С.Е.,
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия
Науч. рук. – З.Р. Егорова, ассистент

Применение электронных образовательных ресурсов при обучении детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: теоретический обзор

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу современных исследований, рассматривающих использование электронных образовательных ресурсов в обучении детей с общим недоразвитием речи. В ней представлены результаты анализа, выявляющие высокую эффективность применения электронных образовательных ресурсов при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
Ключевые слова: дети; дошкольный возраст; общее ндоразвитие речи; электронный ресурс.

Sofia Zolotukhina,
Kazan Federal University
Kazan, Russia
Scientific adviser – Z. Egorova, assistant

The use of electronic educational resources in teaching preschool children with specific language impairment: theoretical overview

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of modern scientific and pedagogical research on the use of electronic educational resources in teaching children with specific language impairment. The article presents the results of the analysis, revealing the and high efficiency of using electronic educational resources when working with children with disabilities.
Keywords: children; preschool age; specific language impairment; electronic resource.

Формирование речевой деятельности является крайне важным для полноценного развития и успешной адаптации ребенка в обществе. Дошкольный возраст является сензитивным периодом, когда ребенок легко усваивает языковые навыки.

В современном мире электронные устройства все чаще используются в нашей повседневной жизни. Система образования также не стоит на месте и внедряет новые способы представления дидактического материала. Использование электронного ресурса помогает повысить у детей мотивацию к обучению, что, несомненно, способствует улучшению усвоения и запоминания материала. Обучение с использованием электронных образовательных ресурсов (ЭОР) может быть особенно полезным и эффективным для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Изучение использования электронных образовательных ресурсов в процессе коррекционной работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи, является актуальным и важным направлением научных исследований.

В соответствии с вышеизложенным, целью исследования является теоретическое изучение роли электронного образовательного ресурса в образовательной работе с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР).

Электронным образовательным ресурсом называют учебные материалы, для воспроизведения которых применяются электронные устройства. Это могут быть анимированные презентации, видео материалы, интерактивные компьютерные игры. Электронными устройствами, воспроизводящими дидактический материал, могут выступать: компьютеры, интерактивные доски, проекторы, планшеты [4, с. 34–35].

Как средство обучения, ЭОР выполняют следующие функции: информационную, дидактическую, контрольную, познавательную, мотивационную [3, с.12].

В исследовании М. В. Лежниной, посвященном изучению возможностей использования ЭОР в работе с детьми дошкольного возраста, были выявлены значительные положительные изменения при формировании у детей элементарных математических представлений. Отмечалось, что дети с увлечением отвечали на вопросы, внимательно следили за представленным на экране материалом, проявляли активность. Использование цвета, графики, анимации и звука на занятиях приводило к увеличению мотивации и интереса детей к усвоению новых знаний, а также способствовало более эффективному усвоению учебного материала [2, с. 79].

Использование ЭОР в образовании активно поддерживается в Российской Федерации. В рамках государственной программы «Развитие образования» Федерального проекта «Цифровая образовательная среда», входящего в состав национального проекта «Образование», с 2019 года началась реализация целевой модели цифровой образовательной среды (ЦОС) [4, с. 34–35]. Так, одной из основных целей национального проекта является разработка современной и безопасной ЦОР, которая гарантирует высокое качество и доступность образования всех видов и уровней к 2024 году [4, с. 35].

Для полноценного развития познавательной деятельности детей с ОВЗ важную роль играет доступность и удобство используемого дидактического материала. Использование электронных дидактических материалов в образовательном процессе не только позволяет таким детям приобретать знания об окружающем мире, но также способствует развитию их навыков работы с информацией и улучшению познавательных возможностей. Кроме того, использование электронных дидактических материалов помогает корректировать когнитивные нарушения и способствует успешной социализации в современном обществе [4, с. 35].

Работа с детьми с ОВЗ с использованием электронных образовательных ресурсов в дошкольной образовательной организации способствует, в том числе: интенсивному развитию познавательных процессов; развитию мотивационной сферы, стимулируя интерес и внимание.

Особое значение в процессе обучения приобретает дидактическая игра, поскольку она делает процесс обучения эмоциональным и эффективным, что в свою очередь позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья получить собственный жизненный опыт [4, с. 35].

Рассмотрим, каким образом электронные образовательные ресурсы могут быть применены в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР).

Современные исследователи отмечают нарушения оптико-пространственных функций у детей с ОНР (А. Н. Корнев, И. В. Прищепова, Л. С. Цветкова и др.) [1, с. 133]. К оптико-пространственным функциям относятся: зрительные восприятие и память, анализ и синтез, пространственные представления, зрительно-моторная координация.

У детей с речевыми нарушениями обычно наблюдается недостаточность зрительно-моторной координации. Это связано с наличием недостатков в моторной сфере, зрительном восприятии и нарушениями их совместной работы. Зрительное восприятие у детей с ОНР обычно не нарушено, однако появляются ошибки при предъявлении более сложных заданий, например, картинок в «шуме». Уровень развития зрительной памяти может варьироваться. Часто у таких детей наблюдается ограниченный объем запоминаемой информации, увеличенное время, необходимое для запоминания, а также отсутствие целенаправленности в этом процессе. Пространственные нарушения проявляются в следующем: дети не ориентируются в пространстве собственного тела, не определяют правую и левую его части, не выделяют правую и левую части тела человека, находящегося напротив. Также характерен низкий уровень владения предложно-падежными конструкциями. Уровень сформированности оптико-пространственных функций влияет на эффективность обучения детей с общим недоразвитием речи [1, с. 133]. Поэтому остановимся подробнее на методах коррекции нарушений пространственных представлений.

Для развития пространственных представлений возможно применение ЭОР: например, подготовка анимированной презентации, где будет представлена кукла в полный рост. И на этой модели можно отрабатывать понятия «выше всего», «ниже всего», «выше», «ниже», вместе с этим вводить предлоги «над», «под», «между» и другие. Также эту презентацию можно вывести на большой экран и проводить групповое занятие. Яркость картинки поможет повысить мотивацию к обучению у детей и легче закрепить материал.

При применении ЭОР стоит помнить о том, что главной задачей педагогов является гармоничное соединение электронных устройств и традиционных средств. Так, по нормам СанПиН 2.4.1.2660-1012.21 образовательную деятельность с использованием компьютера для детей 5–7 лет следует проводить не более одного раза в день, непрерывная работа не должна превышать 10–15 минут. А после занятия обязательно делать гимнастику для глаз. Более длительное использование экранных устройств вызывает утомление и перестает быть эффективным [5].

Таким образом, применение ЭОР является перспективным в работе с детьми с ОВЗ, так как оно позволяет активизировать процесс развития речевой деятельности, способствует познавательному развитию, созданию положительной мотивации к обучению, обогащению

собственного жизненного опыта. Однако при использовании ЭОР педагог обязан соблюдать санитарные нормы и правила, учитывать рекомендации по использованию электронных устройств в работе с детьми с ОВЗ.

Литература

1. *Войнова Е.Э.* Особенности оптико-пространственных функций у детей с нарушениями речи // Вестник магистратуры. 2020. № 4–3. С. 133.

2. *Лежнина М.В*. Электронные образовательные ресурсы в работе с детьми дошкольного возраста // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2011. № 3. С. 77–81.

3. *Ломаева М.В.* Электронные образовательные ресурсы в развитии дошкольников // Гуманитарные науки. 2023. № 2. С. 12.

4. *Панькова Г.Н.* Цифровой детский сад – эффективный вектор развивающего обучения детей с ОВЗ // Инновационная наука. 2021. № 9–1. С. 34–37.

5. СанПиН «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» от 10декабря 2021 г. № 2.4.1.2660-1012.21 // Российская газета. 2021. № 5430.

УДК 376.4

Исаченкова С.В.,
Самарский государственный
социально-педагогический университет
г. Самара, Россия
Науч. рук. – С.С. Мишина, канд. психол. наук

Арт-терапия как метод коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние арт-терапии на развитие детей с расстройствами аутистического спектра на основании анализа научной литературы. Обсуждаются положительные изменения в моторике, когнитивной и речевой сферах развития детей благодаря участию их в арт-терапевтических занятиях, построенных с учетом индивидуального подхода и особенностей восприятия детей с РАС.
Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС); арт-терапия; коррекционная работа.

Sofia Isachenkova,
Samara State Social and Pedagogical University
Samara, Russia
Supervisor – S. Mishina, PhD in Psychology

Art therapy as a method of corrective work with children with autism spectrum disorder

Abstract. Based on an analysis of the scientific literature, this paper examines the impact of art therapy on the development of children with autism spectrum disorders. Positive changes in the motor skills, cognitive and speech spheres of children's development are discussed due to their participation in art-therapeutic classes built considering the individual approach and perception characteristics of children with ASD.
Keywords: autism spectrum disorder (ASD); art therapy; correctional work.

Аутизм является одним из наиболее распространенных неврологических расстройств среди детей, который выражается в

нарушении коммуникации, речевого развития, особенностях восприятия мира, стереотипиях и нежелательном поведении ребенка [2, с. 12]. Влияние расстройства аутистического спектра (РАС) на различные аспекты жизни может быть значительным, что чрезвычайно затрудняет процесс социализации и адаптации таких лиц в обществе. В этом контексте использование такого метода коррекции, как арт-терапия, при аутизме становится крайне актуальным.

Арт-терапия представляет собой уникальный подход, который позволяет выражать свои мысли, эмоции и чувства через творчество и искусство. Она не требует высокого уровня вербальной коммуникации, что особенно ценно для детей с аутизмом, способствует развитию моторики, воображения, креативности и самосознания. Арт-терпаия помогает особенным детям развивать навыки самовыражения, улучшать социальные навыки и взаимодействие с окружающим миром.

Впервые опыт применения арт-терапевтических методов был применен и описан британским педагогом и художником Адрианом Хиллом в 1938 году. Арт-терапия использует принцип сублимации, который был открыт З. Фрейдом в 1900 году. Этот процесс подсознательного перенаправления психической энергии от травматического опыта к социально приемлемым выражениям – через творчество.

На сегодняшний день арт-терапию необходимо адаптировать к сильным сторонам и потребностям таких детей [3, с. 196]. Специалисты используют в работе различные художественные материалы, средства, инструменты, чтобы заинтересовать и вовлечь детей в творческий процесс. В процессе рисования, аппликации и других видов художественной деятельности развиваются визуально-пространственные способности, базовые художественные, игровые, моторные и социальные навыки обучающихся.

Известно, что дети с РАС испытывают трудности сенсорного восприятия: гипо- и гиперчувствительность, флуктуирующий вариант сенсорного восприятия. Дети могут абсолютно не реагировать на какой-либо стимул, либо проявлять слишком сильную реакцию, например, на определенный цвет [1, с. 1–2]. Арт-методики помогают предотвратить эмоциональные вспышки ребенка с РАС, так как имеется вероятность гиперчувствительности на материал, форму, звук, цвет и т. д.

При применении арт-терапевтических методик и техник работы педагог учитывает определенные интересы и увлечения ребенка. При этом учитывается влияние материалов на сенсорные системы ребенка. Казалось

бы, данные особенности только усложняют процесс коррекционной работы, посредством арт-терапии, но определенное увлечение ребенком каким-либо стимулом может являться преимуществом для педагога. Для этого необходимо провести диагностику ребенка с аутизмом и наблюдение за его сенсорными особенностями. Диагностика и наблюдение являются важными этапами для понимания индивидуальных потребностей и специфических особенностей ребенка. Проведение беседы с родителями и другими специалистами также играет ключевую роль в этом процессе. Диагностика помогает определить уровень развития ребенка, его сильные и слабые стороны, а также специфические особенности, связанные с аутизмом. Наблюдение за ребенком позволяет выявить его реакции на различные стимулы и ситуации, а также определить, какие сенсорные особенности у него преобладают. Беседа с родителями помогает получить информацию о поведении ребенка в различных ситуациях, его предпочтениях, трудностях и потребностях. Общение с другими специалистами, такими как психологи, терапевты и педагоги, позволяет объединить знания и опыт для разработки индивидуального подхода к работе с ребенком.

Все эти шаги помогают создать индивидуализированную программу поддержки и обучения для ребенка с аутизмом, учитывая его сенсорные особенности и потребности.

Педагогу обязательно нужно учитывать действия детей, которые носят успокоительный характер, или же представляют для ребенка особый интерес (капание воды из крана, шум деревьев, шелест листов бумаги, мелодия, визуальная или тактильная стимуляция). В таком случае педагог может познакомить ребенка с методом создание рисунков, посредством капающей краски с кисточки [3, с. 197]. В данном случае используется метод изотерапии. Изотерапия является основой арт-терапии и широко распространенным методом лечения через искусство. В рамках изотерапии используются различные материалы для рисования: краски, карандаши, пастель, маркеры – все, что может оставить след на поверхности.

Исследования Роджерса [4] доказывают, что человеку с аутизмом легче практиковать двигательные акты, когда сложные моторные задачи раздробляются на маленькие шаги, а затем сочетаются с последовательностью визуальных стимулов [3, с. 197]. В этом случае арт-терапия является для ребенка «тренировочной площадкой» для координации движений и развитию таких навыков, как рисование, раскрашивание, склеивание, вырезание и т. д. Также обучение

элементарным навыкам раскрашивания имеет положительное влияние на дальнейшее овладение навыками письма. Педагог должен учитывать, какое задание ребенку будет интереснее, подкрепляющий аспект процесса выполнения (например, разрезание листа бумаги и наблюдение за летающими кусочками в воздухе). Часто ребенок не хочет прикладывать усилия для совершения сложных двигательных актов. В данном случае необходимо обратить внимание на деятельность, которая мотивирует ребенка. Можно предложить нарисовать (вырезать, приклеить, раскрасить) дом, одежду, подарок, друга/персонажа и проч. Помимо изотерапии, существуют такие методы как пластилинография – это техника создания рельефных картин из пластилина на бумаге или других поверхностях, лепка фигур. При работе с пластилином развивается чувство моторной координации, развивается воображение, концентрируется произвольное внимание и осознание собственных творческих способностей. Например, игра «Создание фигурок из пластилина», когда ребенку предлагается создать различные фигурки из пластилина – животных, цветов, фантастических существ и т. д. Во время упражнения можно обсуждать формы, цвета, текстуры пластилина, а также придумывать истории о созданных фигурках. Использование игр с песком способствует стабилизации эмоционального состояния, развитию навыков коммуникации и восприятия, а также улучшению координации движений и тонкой моторики. Материалы выбираются с учетом психологических особенностей ребенка, это может быть мокрый, сухой или разноцветный песок.

Многие дети с аутизмом имеют сильные стороны в области зрительно-пространственных навыков. Педагог может предлагать ребенку сопоставление одинаковых объектов, изображений, картинок с определенными цветами, формами, размерами. Позднее можно подключать к арт-терапии не только базовые фигуры, цвета и т. д., а уже сопоставление букв, слов, изображений со словами, цифры. Преподаватель может усложнять задания, после того как ребенок освоил такие задачи как: сопоставление идентичных объектов, изображений, форм, картинки с объектами, буквами, цифрами. Например, уже из известных фигур создать любимое животное, персонажа, предмет. После того как объект заинтересованности будет создан, ребенку нужно предложить вырезать (написать, приклеить) имя персонажа или предмета, написать его возраст и многое другое. Также для развития зрительного восприятия, памяти, внимания, словаря можно предложить ознакомление

с художественной деятельностью, например, смешивать основные цвета по мере их наложения, использовать различные материалы (гуашь, акварель, мелки и т. д.), фиксировать, какие цвета получаются при смешивании, какие существуют объекты в действительности такого цвета [3, с. 199].

На занятиях арт-терапии предлагается сопоставлять слова с действиями, проговаривать их, чтобы уточнить и улучшить понимание слов, фраз детьми с РАС, тем самым влияя на уровень социального взаимодействия. Отрабатывается навык реагирования на собственное имя, развиваются коммуникативные навыки – выражение отказа или просьбы, формируются навыки подражания.

Анализ литературы показал, что арт-терапия является эффективным методом коррекционной работы для детей с РАС. Важность и актуальность использования арт-терапии подтверждается ее положительным влиянием на моторную, когнитивную и речевую сферу развития детей. Участие в арт-терапевтических занятиях способствует улучшению состояния моторики, развитию креативности и воображения, а также повышению уровня самовыражения и коммуникативных навыков у детей с РАС. Эти положительные изменения не только улучшают качество жизни ребенка, но и способствуют его социальной адаптации.

Дальнейшие исследования в данной области представляют большое значение, так как позволят более глубоко изучить механизмы действия арт-терапии на детей с РАС, определить оптимальные методики работы и разработать индивидуальные программы поддержки.

Литература

1. *Богдашина О.Б.* Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему // Сибирский вестник специального образования. 2012. № 2. С. 13–31.

2. Детский аутизм: хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына. СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. С. 254.

3. *Malchiodi I., Cathy A.* Arts – Therapeutic use – Handbooks. The Guilford Press, 2003. P. 193–201.

4. *Rogers S. J.* Intervention for young children with autism: From research to practice // Infants and Young Children. 1999. № 12. P. 1–16.

УДК 376.352 (373.24)

Коско Е.О.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – А.В. Киселёва, канд. пед. наук, доцент

Развитие креативности у детей с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление креативности у детей с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста, а также методические рекомендации по ее развитию.
Ключевые слова: дети с нарушениями зрения; средний дошкольный возраст; креативность.

Yelizaveta Kosko
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – A. Kisialiova, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Development of creativity for children with visual impairments of middle preschool age

Abstract. The article presents the results of an experimental study aimed at identifying creativity for children with visual impairments of middle preschool age, as well as methodological recommendations for its development.
Keywords: children with visual impairments; middle preschool age; creativity.

Зрительное восприятие тесно связано с изобразительным искусством, изобразительной деятельностью обучающихся (К. Ю. Мельникова, А. В. Потёмкина, Т. А. Федоренко и др.). В соответствии с учебной программой, применяемой в учреждениях дошкольного образования, в том числе и в специальных, для детей среднего дошкольного возраста

предусмотрены занятия по образовательной области «Изобразительное искусство» по таким направлениям, как рисование, лепка, аппликация, конструирование, детский дизайн. Целью эстетического развития в среднем дошкольном возрасте является формирование основ эстетической культуры средствами изобразительного искусства. Занятия направлены на формирование опыта художественного восприятия, основных формообразующих движений, изобразительных и конструктивных умений, способов и техник выполнения рисунка, лепки, аппликации, конструирования, а также на развитие творческих способностей и способов исполнительской и творческой изобразительной деятельности [3, с. 210].

На наш взгляд, проблема развития творческих способностей, креативности у детей с нарушениями зрения не исследована в полной мере (исследователей чаще интересует вопрос развития креативности учащихся с нарушениями зрения).

Креативность – это творческие способности, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления, и способность эффективно решать различные проблемы [1]. Е. Торренс трактует креативность не как специальную, а общую способность, которая базируется на сочетании общего интеллекта, личностных характеристик и способностей к продуктивному мышлению [2]. По его мнению, творческий процесс делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, их проверку, модификацию и нахождение результата [2, с. 5]. Е. Торренс, исследуя творческое мышление, креативность, предложил способ измерения этих процессов: тест, состоящий из вербальной и образной батарей субтестов.

Для выявления креативности детей с нарушениями зрения дошкольного возраста нами использована образная батарея, состоящая из 3 субтестов: «Создание рисунка» (оригинальной работы, частью которой является заданная цветная фигура – овал), «Незаконченные рисунки» (предусматривается создание оригинальных работ на основе 10 незаконченных изображений), «Повторяющиеся линии» (необходимо выполнить оригинальные рисунки на основе 30 пар параллельных линий).

В констатирующем эксперименте участвовали 10 детей с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста.

Творческая деятельность воспитанников анализировалась по 5 показателям в соответствии с тестом Е. Торренса: беглость

(продуктивность, эффективность созидательной работы – способность продуцировать много идей); оригинальность (способность генерировать нестандартные идеи); абстрактность названия (способность акцентировать внимание на существенном, а также осознавать содержание предложенной темы); сопротивление замыканию (способность продолжительное время открываться новизне, многообразию идей); разработанность (плодотворность созидания – способность подробно воплощать свои идеи в рисунке).

При анализе показателя «беглость» выявлено, что 80 % детей с нарушениями зрения не могут продуцировать большое количество идей, недостаточно быстро выполняют задания. Характеризуя показатель «оригинальность», можно отметить, что воспитанники продемонстрировали низкий уровень развития способности продуцировать нестандартные идеи. Исследование на основе показателя «абстрактность названия» выявило, что дети с нарушениями зрения зачастую дают простые названия выполненным рисункам (состоящие из одного слова). Анализ работ воспитанников согласно показателю «сопротивление замыканию» свидетельствует о направленности детей с нарушениями зрения заблаговременно приступать к замыканию незавершенных рисунков, не принимая во внимание доступные данные, а также возможность расширить представленную часть деталями. Изучение работ по показателю «разработанность» выявило низкую способность детей рассматриваемой категории скрупулезно изображать объекты, дополнять их деталями, прорабатывать цвета, штриховку, более точно передавать части предметов и т. д. Все результаты воспитанников с нарушениями зрения по тесту креативности отражены в таблице 1.

Охарактеризуем детальнее результаты выполнения первого субтеста «Создание рисунка» детьми с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста. Наиболее неоригинальным результатом данного субтеста является рисунок «Туча», выполненный 50 % детей. 40 % воспитанников создали оригинальные рисунки: «Виноград», «Ушко иглы», «Хлеб», «Окно». Один ребенок субтест не выполнил.

Таблица 1.

Результаты теста креативности Е. Торренса

№ ребенка	Беглость	Оригинальность	Абстрактность названия	Сопротивление замыканию	Разработанность	Общий балл
1	14	8	9	7	5	43
2	16	9	9	8	5	47
3	9	3	3	5	4	24
4	10	5	4	5	3	27
5	7	2	1	2	3	15
6	8	5	1	5	3	22
7	6	4	0	4	4	18
8	8	7	4	4	5	28
9	7	4	1	3	5	20
10	7	4	0	0	2	13
Общий балл группы	92	51	32	43	39	257
Средний показатель группы	9,2	5,1	3,2	4,3	3,0	25,7

В рамках второго субтеста «Незаконченные рисунки» детям предлагалось на основе 10 элементов создать оригинальные изображения. Для дорисовывания предлагались элемент «волна», элементы, напоминающие буквы «z», «м», «у», знак вопроса, различные ломаные, кривые линии и т.п. На основе элемента «волна» очень часто дети изображали сердце и птицу, наиболее оригинальными были рисунки «Маска», «Зонт». Элемент, напоминающий недописанную печатную букву «у», чаще всего дорисовывался в виде ветки, а оригинальными были рисунки «Змей», «Дом». На основе двух кривых линий часто изображались вишни и колеса, наиболее оригинальными были изображения сушек и улитки. Неоригинальными были рисунки на основе кривой линии с завитком – «Червяк», «Змейка», а оригинальными – «Кит», «Усы». Кривую линию дети чаще всего преобразовывали в улыбку, оригинальность отмечена в работах «Банан», «Глаз». На основе «буквы Z»

чаще всего изображались молния и гроза, оригинальными были рисунки «Стрела», «Ступеньки». «Знак вопроса» часто преобразовывался в цифру «2», а оригинальными были работы «Гриб», «Шар». При дорисовывании «буквы У» неоригинальным был рисунок цветка, а наиболее оригинальным – «Носорог». «Букву М» наиболее часто дети превращали в гору, оригинальность была свойственна изображению рыбы. На основе ломаной линии воспитанники обычно изображали елку, дерево, а оригинальным был рисунок «Хвост».

При выполнении третьего субтеста «Повторяющиеся линии» дети с нарушениями зрения создавали рисунки с низкой оригинальностью: «Дерево», «Забор», «Карандаши», «Окна». Оригинальные рисунки в данном субтесте – «Гармошка», «Патроны», «Цветы».

Средний показатель группы составил 25,7 балла, что свидетельствует о низком уровне развития креативности воспитанников, а, значит, о необходимости формирования данной творческой способности у детей с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста.

По нашему мнению, значима разработка учебно-методического обеспечения по формированию креативности воспитанников учреждений дошкольного образования с учетом всех особенностей детей с нарушениями зрения. Учебно-методическое обеспечение такого рода может включать в себя планы-конспекты занятий изобразительной деятельностью, предусматривающих использование различных педагогических технологий; рельефы, примеры изображений разных объектов, игрушки, муляжи реальных и фантастических предметов, материалы и инструменты для творческой деятельности; методические рекомендации для воспитателей и др.

Для развития креативности детей с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста необходимо расширять их представления об окружающем мире и разных предметах, стимулировать творческую деятельность, используя различные техники и средства изображения. На занятиях по изобразительной деятельности следует уделить внимание анализу предметов и их частей, предоставлять для рассмотрения качественные, красочные изображения, отражающие объекты в разных ракурсах.

Для выбора тем занятий по изобразительной деятельности с детьми с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста целесообразно отталкиваться от лексических тем: «Город», «Сад и огород», «Осень», «Животные осенью», «Зима», «Домашние животные», «Обитатели живого

уголка», «Белорусский орнамент», «Весна», «Семья», «Цветы садовые и лесные» и др. Примерная тематика занятий изобразительной деятельностью следующая: «Улица, на которой я живу», «Веселые овощи и фрукты», «Осенняя сказка», «Сказочные животные», «Если бы у меня был зоомагазин», «Слуцкія паясы», «Когда просыпаются звери», «Мамина улыбка», «На цветочной поляне» и т. п.

Несмотря на низкий уровень развития креативности воспитанников с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста, дети данной категории проявляют интерес к творческой деятельности. На наш взгляд, эффективным средством развития креативности могут быть креатив-технологии, которые повышают вероятность решения творческих задач детьми и способствуют развитию творческих способностей. Примерами таких технологий являются технология коллективной творческой деятельности, технология мастерских, технологии смыслотворчества, решения изобретательских задач, проектной деятельности и др.

Литература

1. *Степанюк И.В.* Формирование креативного мышления на уроках // Молодой ученый. 2015. № 16. С. 426–428.

2. *Туник Е.Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. СПб: ИМАТОН, 1998. 170 с.

3. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. Минск: Нац. ин-т образования, 2023. 380 с.

УДК 376

Мкртчян А.Л.,
Армянский государственный
педагогический университет
имени Хачатура Абовяна;
г. Ереван, Армения
Науч. рук. – Ж.А. Пайлозян, доктор пед. наук, доцент

К вопросу о взаимодействии ортодонтов и логопедов при коррекции нарушений звукопроизношения

Аннотация. Представленная работа посвящена исследованию сотрудничества логопедов и ортодонтов в вопросах, связанных с профилактикой и коррекцией нарушения звукопроизношения при органической (механической) дислалии.
Ключевые слова: логопедия; ортодонтия; коррекция звукопроизношения; профилактика.

Armine Mkrtchyan,
Armenian State Pedagogical University
named after Khachatur Abovyan
Yereven, Armenia
Supervisor – Zh. Paylozyan, Dr. of Pedagogy, Associate Professor

About Interaction between Orthodontists and Speech Therapists in Case of Speech Sounds Pronunciation Disorders

Abstract. The presented work is devoted to the study the interaction between speech therapists and orthodontists in working with children with phonological disorder.
Keywords: speech & language therapy; orthodontia, interaction; prevention.

Исследования последних лет, проводимые логопедами разных стран, свидетельствуют о том, что число речевых расстройств у детей и подростков постоянно увеличивается. Одним из наиболее распространенных нарушений речи является дислалия. Специалисты-практики отмечают, что работа по выявлению и устранению

произносительных расстройств при органической (механической) дислалии может вестись на основе взаимодействия педагогических и ортодонтических методик [1].

Существует бесспорная связь между патологическим прикусом и неправильным звукопроизношением. От того, как расположен в полости рта язык, какие мышцы лица и шеи у ребенка напряжены на протяжении дня, как он привык держать голову, какова длина уздечки языка или губ, зависит качество звукопроизношения. От перечисленных факторов зависит также положение зубов, симметрия лица, размеры и форма десен, эстетика улыбки. В связи с этим ортодонту, прежде чем определиться с методами лечения, необходимо выяснить причину, которая привела к неправильному положению зубов и, как следствие, нарушению звукопроизношения. Привычка сосать палец, прикусывать щеки и губы, нарушение носового и ротового дыхания, гипертонус или гипотонус жевательных и мимических мышц, межзубное или неправильное положение языка в ротовой полости, как правило, приводят к нарушению прикуса и негативно влияют на качество звукопропроизношения.

На практике достаточно часто встречаются ситуации, когда в ходе ортодонтического лечения или после его проведения есть необходимость прибегнуть к помощи логопеда. Именно логопед занимается коррекцией работы артикуляционного аппарата, «приучением» языка, губ, щек к нормальному физиологическому положению. В противном случае нарушается не только звукопроизношение, но может возникнуть и множество дополнительных проблем, таких как нарушение жевания и акта глотания, клиновидные дефекты, нарушение окклюзии, повышенная стираемость зубов, развитие асимметрии лица и др.[1]

В ортодонтии разработан комплекс миогимнастических упражнений для устранения нарушений зубочелюстной системы.[2] В свою очередь, логопеды в целях коррекции звукопроизношения активно используют разнообразные, схожие с ортодонтическими, артикуляционные упражнения для нижней челюсти, губ, щек, языка, мягкого неба. При этом для исправления каждого конкретного звука в логопедии разработана

---

[1] Логопедия в стоматологии. Центр постурологии профессора Бугровецкой. URL: https://posturology.ru/ (дата обращения: 02.03.2024).

[2] Специалисты центра постурологии профессора Бугровецкой. URL: https://posturology.ru/ (дата обращения: 02.03.2024).

определенная артикуляционная гимнастика, а также методы постановки, коррекции, автоматизации и дифференциации звуков.

Логопеду необходимо знать родился ребенок доношенным или нет, особенности его вскармливания в первый год жизни, информацию о перенесенных им заболеваниях. При разговоре с родителями следует выявить наличие/отсутствие у ребенка вредных привычек, таких как склонность грызть карандаши или ручки, чрезмерное сжатие челюстей, расположение языка между зубами, сосание пальца и др.

Методы работы логопедов в ортодонтии во многом аналогичны методам, которые используются ими в работе с пациентами, не имеющими дентопатологий. Но использования традиционных приемов недостаточно. Существует и определенная специфика: для исправления сложных нарушений звукопроизношения необходимо применять дополнительные упражнения: миогимнастику, инновационные технологии и вспомогательные устройства (вестибулярные пластинки, трейнеры и др.).

Одной из целей логопеда является обучение ребенка правильно пользоваться артикуляторным аппаратом в изменившихся вследствие ортодонтического вмешательства условиях. Например, после подрезания уздечки языка (френулопластики), когда язык по привычке остается в нижнем положении, то есть располагается на дне ротовой полости и прижимается к нижним резцам, перед логопедом стоит задача приучить язык к новым возможностям (то есть к верхнему положению). Серьезно страдает фонологический аппарат ребенка и при установке брекетов (в особенности лингвальных). Если через 2–2,5 недели после установки брекет-систем четкость речи не восстанавливается, это прямое показание к направлению ребенка к логопеду.

Проведенный нами в рамках магистерской работы опрос 40 практикующих специалистов (20 логопедов и 20 ортодонтов) показал, что ортодонты и логопеды единодушны в вопросе о необходимости сотрудничества, но на деле не всегда взаимодействуют при решении проблем, связанных с неправильным звукопроизношением. Их мнения относительно этиологии, сроков и очередности ортодонтического и логопедического воздействия при коррекции зубочелюстных аномалий и нарушений звукопроизношения различны. Так, ортодонты видят причину неправильного звукопроизношения в патологическом прикусе, а логопеды, признавая, что у ребенка есть ортодонтические проблемы, тем не менее пытаются (и в большинстве случаев удачно) преодолевать нарушения звукопроизношения с помощью активизации компенсаторных

механизмов. Безусловно, в подобных случаях процесс логопедической коррекции усложняется, требует дополнительных усилий и времени.

Опрос показал, что 20 % ортодонтов уверены, что звукопроизношение нормализуется после проведенного ими лечения, 30 % считают, что их вмешательство не решает проблем с речью, а по мнению 50 % опрошенных ортодонтов лечение влияет на коррекцию звукопроизношения, но лишь частично. На тот же вопрос относительно влияния ортодонтического лечения на исправление звукопроизношения 60 % логопедов ответили, что лечение у ортодонтов не решает проблем с речью, а 40 % отметили, что ортодонтическое лечение влияет на коррекцию правильного звукопроизношения лишь частично. Ортодонтам и логопедам был задан также вопрос о том, с какого момента следует начинать логопедическую работу: до ортодонтического вмешательства, параллельно с ним или же после него. Большинство специалистов ответили (около 70 % всех опрошенных), что логопеды и ортодонты должны проводить работу одновременно, дополняя друг друга.

Очевидно, что следует разработать комплекс мероприятий по исправлению и предупреждению зубочелюстных аномалий и нарушений звукопроизношения, который предполагает совместное участие ортодонта и логопеда. Ортодонту следует выявить нарушения в строении артикуляционного аппарата, определить вид челюстно-лицевой патологии и способы лечения. Логопеду же необходимо уточнить причины возникшей патологии, вид дислалии (мономорфная, полиморфная и пр.) и способы коррекции. Ортодонту и логопеду после совместной консультации важно определить оптимальную последовательность или параллельность своих профессиональных действий, так как практика показывает, что она зависит от конкретных случаев. Например, при тяжелых случаях открытого прикуса или полной адентии, без ортодонтического и ортопедического вмешательства невозможна успешная коррекция звукопроизношения. И наоборот, если ортодонт не сотрудничает с логопедом, то результат его лечения будет нестойким и через некоторое время зубы вновь приобретут неправильное первоначальное положение [2].

В работе с детьми, имеющими нарушения звукопроизношения, связанные с ортодонтическими проблемами, важная роль отводится профилактической работе. В ортодонтии разработан достаточно подробный комплекс профилактических и лечебных мероприятий, помогающих избежать формирования патологического прикуса,

асимметрии лица, неправильного звукопроизношения. Эффективность решения проблем, связанных с зубочелюстным аппаратом и формированием речи у детей, зависит от временного отрезка, когда эти проблемы были выявлены [3]. В этом аспекте заслуживает внимания практика плановых комплексных профилактических осмотров детей в ДОУ и школах с обязательным участием стоматологов и логопедов. Нами осуществляется информирование об упомянутых профилактических мероприятиях на курсах для будущих матерей, в поликлиниках и ДОУ г. Еревана. Акцент, в первую очередь, ставится на просвещении по вопросам развития зубочелюстного аппарата и речи ребенка, профилактики формирования вредных привычек, а не только на таких классических темах, как правильный режим дня, питания и т. п.

Зубочелюстные аномалии влияют не только на звукопроизношение, но и на когнитивное развитие в целом, негативно отражаются на качестве жизни ребенка. Поэтому коррекция и профилактика зубочелюстных и произносительных расстройств – важнейшая задача, решаемая в результате слаженной работы многих специалистов: стоматологов, оториноларингологов, психологов и, конечно же, ортодонтов и логопедов.

В качестве обобщения считаем важным еще раз отметить, что для эффективного преодоления нарушений звукопроизношения при органической (механической) дислалии необходимо тесное взаимодействие между логопедами и ортодонтами. В связи с этим целесообразно включить в учебные программы по подготовке и переподготовке будущих и действующих ортодонтов модуль, охватывающий логопедические подходы к коррекции звукопроизношения, а для студентов-логопедов и уже практикующих специалистов – основы ортодонтии.

Литература

1. *Григоренко Н.Ю., Цыбульский С.А.* Диагностика и коррекция звукопроизносимых расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции: учебно-методическое пособие. М.: Книголюб, 2005. 144 с.

2. *Тер-Погосян Г.Ю., Маркарян К.С.* Ортодонтические средства. Ереван, 2017.

3. *Хорошилкина Ф.Я.* Ортодонтия. Диагностика и функциональные методы профилактики и лечения зубочелюстно-лицевых аномалий. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2022. 552 с.

УДК 376.37

Муллабаева М.Р.,
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия
Науч. рук. – З.Р. Егорова

Нарушения связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: теоретический обзор

Аннотация. В статье рассматриваются нарушения связной речи у детей с общим недоразвитием речи и современные подходы их коррекции. На основе теоретического анализа литературы были описаны особенности речи на разных уровнях речевого развития. Полученные данные дают необходимое представление о структуре дефекта и могут быть использованы в качестве ориентира при выборе приемов коррекции.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи; нарушения связной речи; дошкольники.

Madina Mullabaeva,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia
Supervisor – Z. Egorova

Disorders of coherent speech in preschool children with specific language impairment: theoretical overview

Abstract. The article discusses disorders of coherent speech in children with specific language impairment and modern approaches to their correction. Based on the theoretical analysis of the literature, the features of speech at different levels of speech development were described. The obtained data provide the necessary insight into the structure of the defect and can be used as a guideline when choosing correction techniques.
Keywords: specific language impairment; disorders of coherent speech; preschoolers.

Одной из значимых задач, стоящих перед логопедом при работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи (ОНР), является

формирование у них связной речи. Изучение нарушений связной речи у данной категории детей важно по нескольким причинам. Во-первых, это необходимо для полной коррекции речевого недоразвития. Во-вторых, готовность ребенка к школе зависит от многих факторов, в том числе от уровня владения связной речью. Умение давать полные последовательные ответы на вопросы учителя, пересказывать тексты, самостоятельно излагать свои мысли – при неспособности ребенка выполнять эти действия, страдает его успеваемость в школе. В-третьих, на данным момент в логопедию внедряются новые методы коррекции речевых нарушений и приемы воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями – внедряемые методы и приемы связаны с информационными технологиями. Анализ отечественной литературы дает основание утверждать, что, несмотря на большое количество учебных пособий, методических разработок, в настоящее время не сложилось целостного видения программы коррекции нарушений связной речи, которая была бы создана при помощи информационных технологий. Все вышеперечисленные причины так или иначе связаны с важностью исследования нарушений связной речи и современных подходов коррекции связного высказывания.

В соответствии с вышеизложенным, целью исследования является теоретическое изучение нарушений связной речи и существующих современных подходов их коррекции у детей с ОНР.

Связная речь определяется как смысловое развернутое высказывание, которое обеспечивает общение и взаимопонимание [5, с. 8]. Она представляет собой средство передачи информации между людьми, т.е. выполняет коммуникативную функцию, которая является основной. Связная речь является критерием овладения ребенком системой родного языка, его грамматикой, лексикой, фонетикой. Исследуя то, как ребенок излагает свои мысли, можно сделать выводы об уровне его речевого развития [2, с. 114].

Теоретический анализ литературы показывает, что у детей с ОНР формирование связной речи отстает от нормы и обусловлено нарушением всех компонентов языковой системы: лексико-грамматической, фонетико-фонематической, произносительной и семантической сторонами речи [1, с. 3]. Вследствие этого детям сложно дается усвоение языковых норм, их практическое применение в своей речи. Они не умеют использовать речевые средства, последовательно и понятно передавать информацию и самостоятельно составлять связный текст, так как у детей присутствуют

трудности программирования содержания развернутых высказываний и их оформления [5, с. 18]. Высказывания теряют свою логичность, в них присутствуют смысловые пропуски, несогласованность частей речи, дети испытывают затруднения с лексическим выбором слова. Вышеперечисленные нарушения делают самостоятельные рассказы дошкольника с ОНР неполными, короткими, непонятными. При пересказе дети меняют последовательность событий, пропускают основные моменты, не называют главных героев, тем самым нарушая сюжетную линию и причинно-следственные связи. В целом для детей с ОНР характерно позднее появление экспрессивной речи, выраженный аграмматизм, речевые нарушения [2, с. 115].

Помимо упомянутого фактора, на развитие связной речи также влияет отставание в развитии психических процессов: у дошкольников с ОНР нарушены воображение, внимание, восприятие и память [2, с. 114]. Дети данной категории не мотивированы в том, чтобы узнавать и запоминать что-то новое, поэтому у них довольно бедный словарный запас. Бедность словаря приводит к тому, что ребенок с ОНР неправильно употребляет слова по смыслу, смешивает их, заменяет по звуковому сходству. Ограниченность словарного запаса затрудняет процесс развития связной речи, переход от ситуативной формы речи к контекстной. У дошкольников с ОНР наблюдаются быстрая утомляемость, низкая работоспособность, неумение регулировать свою эмоциональную деятельность, что также замедляет темп в овладении ребенком навыков связного высказывания.

Стоит отметить, что в процессе формирования связной речи ребенок может столкнуться с определенными препятствиями: недостатком общения со взрослыми и сверстниками, различными стрессовыми ситуациями (конфликты с другими детьми, частые ссоры с родителями).

В настоящее время в зависимости от степени тяжести речевого дефекта выделяются четыре уровня речевого развития, каждый из которых имеет свою характеристику речи. На первом уровне речевого развития у детей практически отсутствует речь. Они используют лишь отдельные слова или одно-два сильно искаженных предложения для общения [1, с. 12]. Звукопроизношение на первом уровне речевого развития грубо нарушено, большинство звуков либо пропускаются, либо искажаются. На втором уровне речевого развития общение осуществляется с помощью слов, словосочетаний, коротких предложений [1, с. 12]. У детей с этим уровнем речевого развития связная речь

не сформирована в достаточной мере. Они могут ответить на заданные вопросы, беседовать на знакомые темы, но в их рассказах присутствуют множество как лексических, так грамматических ошибок. Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что дети уже могут использовать развернутую фразовую речь, но при этом наблюдаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения, также для них характерно ограниченность словарного запаса [5, с. 15]. У детей с четвертым уровнем речевого развития отмечаются трудности в овладении механизмов словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной слоговой структуры [1, с. 13]. В рассказах и при пересказе выявляются нарушения логической последовательности, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов.

Правильное понимание структуры дефекта, его особенностей и причин, лежащих в основе, необходимо для верного выбора наиболее эффективных приемов коррекции. Коррекция по преодолению нарушений связного высказывания основывается на общих принципах логопедического воздействия, к которым относятся: опора на развитие речи в онтогенезе с учетом общих закономерностей формирования разных компонентов речевой системы в норме; овладение основными закономерностями грамматического строя языка на основе формирования языковых обобщений и противопоставлений; осуществление тесной взаимосвязи работы над различными сторонами речи [1, с. 38].

В настоящее время в психолого-педагогической литературе акцентируется внимание на следующих подходах коррекции нарушений связной речи – к ним относятся коммуникативный, комплексный, системный, нейропсихологический и полимодальный подходы. Важнейшим из них является коммуникативный подход [1, с. 38]. Коммуникативный подход подразумевает под собой создание жизненных ситуаций общения людей, в пределах которых у детей происходит формирование коммуникативных навыков. Также стоит отметить системный подход, который предполагает воздействия на все компоненты речи – на лексику, грамматику, фонематические процессы, слоговую структуру, звукопроизношение и связную речь. Комплексный подход, в свою очередь, подразумевает рассмотрение связной речи как совокупность компонентов и включает в себя работу над развитием грамматического строя речи, словаря, звуковой культуры речи.

Если говорить о нейропсихологическом подходе, то он основан на углубленном знании познавательной и моторной сфер ребенка, анализе

развития психических процессов, что позволяет спрогнозировать их дальнейшее формирование и составить план полной коррекционной работы [4, с. 213]. В современных исследованиях отмечается успешность нейропсихологического подхода в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи [4, с. 213]. Другим подходом, который используется для коррекции связной речи, является полимодальный подход. Он основан на доминантной (ведущей) модальности (анализаторной системы), а именно кинестетической, визуальной, аудиальной. [3, с. 160]. Учитывая особенности восприятия детей, логопед выстраивает программу коррекции таким образом, чтобы материал был доступен для усвоения каждому ребенку, за счет воздействия на наиболее развитый канал восприятия [3, с. 160].

Таким образом, можно сделать вывод, у детей с ОНР присутствуют следующие нарушения связной речи: трудности речевого оформления своих мыслей; сложности в понимании причинно-следственных связей; присутствуют нарушения изложения последовательности событий, их пропуски; наличие грамматических ошибок. В настоящее время помимо традиционных подходов (коммуникативного, системного, комплексного) в коррекции дефектов связной речи используются новые – нейропсихологический и полимодальный, которые также важны для эффективной работы с ребенком с ОНР.

Литература

1. *Глухов В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2002. 144 с.

2. *Жулина Е.В., Кузнецова Т.Н.* Исследование нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–1. С. 114–117.

3. *Изутова Е.А., Медведева Е.Ю.* Полимодальный подход в коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 159–161.

4. *Нимаева Х.Д.* Нейропсихологический подход в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда ДОУ // Вестник науки. 2022. № 12. С. 212–217.

5. *Шешукова Н.Н.* Логопедическая помощь детям с дизонтогенетическим развитием: учебное пособие. Киров: ВятГУ, 2022. 172 с.

УДК 376.35

Наумова Д.А.,
Казанский (Приволжский)
федеральный университет,
г. Казань, Россия
Науч. рук. – Л.В. Артищева, канд. психол. наук, доцент

Обучение детей-билингвов дошкольного возраста с применением цифровых ресурсов

Аннотация. В статье рассматриваются позиции феномена «билингвизм» с точки зрения билингвиального обучения. Раскрыты преимущества применения цифровых инструментов в образовательной деятельности. Описан обучающий цифровой проект для детей-билингвов.
Ключевые слова: билингвизм; дошкольный возраст; образование; электронные ресурсы.

Dinara Naumova,
Kazan (Volga Region) Federal
University Education
Kazan, Russia
Supervisor – L. Artishcheva, PhD in Psychology, Associate Professor

Teaching bilingual children of preschool age using digital resources

Abstract. The article examines the position of the phenomenon of “bilingualism” from the point of view of bilingual education. The advantages of using digital tools in educational activities are revealed. A digital educational project for bilingual children is described.
Keywords: bilingualism; children; preschool age; education; electronic resources.

В современной образовательной среде билингвиальное обучение дошкольного образования с применением цифровых ресурсов достаточно полно рассматривается в рамках научных исследований. Это говорит о том, что данный аспект является весьма актуальной темой в части субъектов Российской Федерации в связи с проживанием людей разных национальностей в русскоязычной среде. С другой стороны, образование

имеет свои принципы, один из которых предполагает опору на индивидуальные особенности и возможности ребенка для формирования у него определенных знаний и умений.

В данной статье билингвиальное обучение рассматривается с позиции обучения детей-билингвов двум языкам в Республике Татарстан, а также в контексте социальной значимости и формирования у детей базовых основ толерантности и идентичности народов Республики и культуры татарского населения.

В настоящее время большую популярность набирают цифровые технологии. Нарастающие темпы развития цифровизации стали незаменимой частью для многих педагогов в практической деятельности. Более того, использование инновационной продукции является одним из уникальных способ удержания мотивации детей в процессе обучения.

Однако, проанализировав научные исследования в данной области, стоит выделить противоречия между востребованной актуальностью обучения детей-билингвов двум языкам и недостаточностью знаний и теоретических основ использования цифровых инструментов.

Опираясь на современную научную литературу, необходимо констатировать, что существует множество подходов к феномену «билингвизм». В более широком понимании билингвизм принято считать, как элементарное знание языка, свободное пользование им. В узком понимании билингвизм обозначает свободно пользоваться двумя языками одновременно [1, с. 34–38].

Стоит также отметить, что билингвизм дифференцируют на искусственный и естественный: искусственный билингвизм определяется как изучение языка путем добровольных усилий с помощью учебных материалов, напротив, под естественным билингвизмом следует понимать одинаково совершенное владение двумя языками, которое воспитывалось с ранних лет естественным путем с помощью языковых общений в двуязычной среде [2, с. 573–576].

При работе с детьми компьютерные программы являются сильным стимулом для обучения и развития. На сегодняшний день практически все дети играют на компьютерных играх, смотрят видео на Youtube каналах, устанавливают приложения на планшетах, гаджетах, смартфонах. Широкие обучающие возможности использования компьютерных программ доказывают свою эффективность в ходе обучения детей [3, с. 1768–1772].

Анализ научных работ в области языковых подходов показывает, что один из эффективных принципов признается компетентностный принцип.

Следовательно, ознакомление ребенка с особенностями культуры и традициями народа (носителя языка) станет успешным в овладении государственным языком.

Исходя из вышесказанного, стоит следующие отметить условия билингвиального обучения: возрастные особенности детей, когнитивные процессы, интерес к игровой деятельности, как ведущего в дошкольном возрасте; знакомство с историей, культурой, традициями народов, носителей языков; использование цифровых инструментов для удержания мотивации ребенка и социальной значимости в цифровизации.

В рамках данной статьи мы считаем необходимым включить во внимание использование цифровых инструментов в практической деятельности с детьми-билингвами дошкольного возраста. Как известно, в последние годы образовательная среда успешна в проектных технологиях, поскольку является универсальным атрибутом педагогической практики. В связи с этим нами был разработан цифровой проект для билингвиального обучения детей дошкольного возраста.

Цель проекта – развитие лексико-грамматической стороны речи у детей-билингвов. Видео-занятия направлены на знакомство детей-билингвов с традициями и культурой татарского народа (см. рис. 1; 2). Для улучшения качества запоминания материала ребенок выполняет задания после просмотренной темы. Развивающий материал с яркой анимацией и интересными упражнениями являются активным стимулом для поддержания мотивации во время занятий.

Темы каждого видео-занятия можно выполнять не один раз, поскольку весь материал размещен на Youtube канале, что облегчает педагогический процесс. Также стоит отметить, в проектной работе содержатся беседы с ребенком, что играют важную роль в развитии связной и диалогической речи билингвиальной аудитории.

Структура видео-занятия направлена на: развитие лексико-грамматического строя речи; накопление словарного запаса; улучшение связной и диалогической речи.



Рис. 1. Фрагмент видео-занятия рассказ
о достопримечательностях Казани

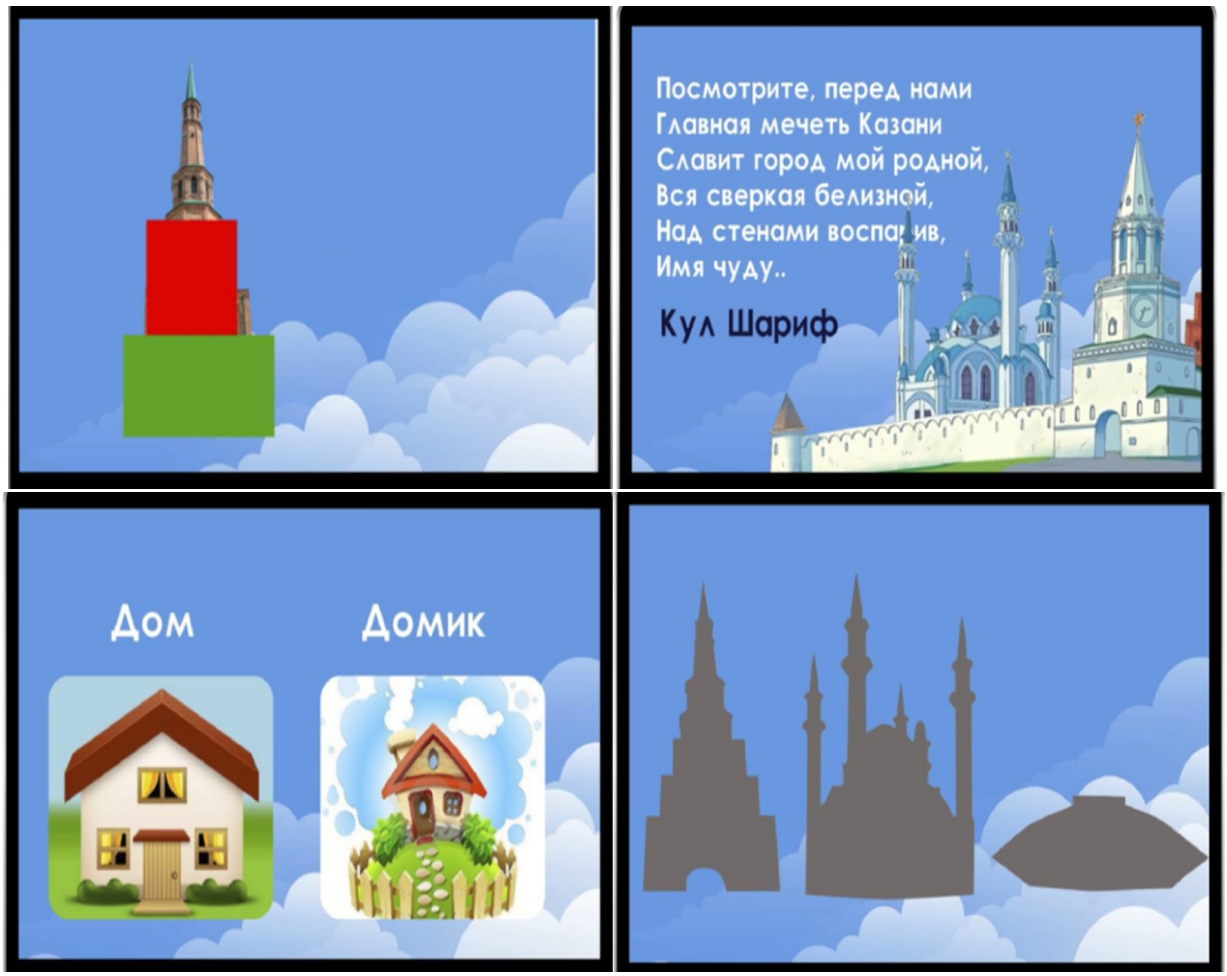


Рис. 2. Фрагмент видео-занятия к заданиям

Таким образом, применение цифровых инструментов в обучении детей двум языкам является актуальным направлением развития билингвального образования в Республике Татарстан. Применение цифровых технологий на занятиях с билингвиальными детьми позволяют улучшить мотивационную сферу, положительное отношение к занятиям и индивидуализировать форму обучения. При помощи наглядности и яркой геймификации обучения детей-билингвов осуществляет высокую результативность. Цифровые ресурсы становятся актуальным атрибутом в детской аудитории.

Литература

1. *Андреева С.В*. Билингвизм и его аспекты // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение. 2009. № 5. С. 34–38.

2. *Бухарина А.В.* К вопросу об искусственном билингвизме: роль и место искусственного билингвизма в системе языкового образования // Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции / под общ. ред. А.И. Вострецова. Нефтекамск., 2020. С. 573–576.

3. *Галкиев Р.Р.* Электронные образовательные ресурсы в образовательном процессе дошкольного учреждения // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 33. С. 1768–1772.

УДК 376.3

Пекарчик М.В.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – Н.В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент

Использование мнемотехники в работе по формированию умения пересказывать у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи

Аннотация. В статье представлены особенности в освоении навыков связной монологической речи детьми с общим недоразвитием речи. Рассматриваются возможности применения мнемотехники в качестве средства по формированию умений пересказывать у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи, приводятся примеры упражнений по теме «Весна».
Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи; связная монологическая речь; пересказ; мнемотехника.

Maria Pekarchik,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – N. Drozdova, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Use of mnemotechnics in the work of forming the ability to retell of 4–5 years old children with general underdevelopment of speech

Abstract. The article presents the peculiarities in mastering the skills of coherent monological speech by children with general underdevelopment of speech. The possibilities of using mnemotechnics as a means for the formation of retelling skills of 4–5 years old children with general underdevelopment of speech are considered, examples of exercises on the topic "Spring" are given.
Keywords: children with general underdevelopment of speech; connected monologue speech; retelling; mnemotechnics.

Одной из задач логопедической работы с детьми дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), является формирование у них навыков связной монологической речи. Работа по формированию монологической речи детей осуществляется по двум направлениям; обучение пересказу, то есть воспроизведению прослушанного (прочитанного) текста; обучение составлению рассказов, а именно: придумыванию по предметам, картинам, предложенному сюжету, данному началу и т. д. В программе «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» [3, с. 126–162] предусмотрено формирование у детей 4–5 лет с ОНР умений пересказывать короткий текст с опорой на предметные, сюжетные картинки, по вопросам, по плану, с заменой картинок на слова.

Глухов В. П. отмечает, что трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с ОНР связаны с недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического и грамматического. Сложность освоения связной монологической речи заключается в наличии у детей вторичных нарушений в развитии психических процессов (таких как восприятие, внимание, память, воображение и др.) [1, с. 3].

К незначительным нарушениям связности у детей с ОНР относятся пропуски некоторых, но ключевых по смыслу слов и фраз, а также отдельные случаи отсутствия смысловой и грамматической связи между предложениями. При значительных нарушениях связности наблюдается отсутствие синтаксической и смысловой связи между предложениями, пропуски слов или частей текста, что влияет на логическую структуру высказывания и приводит к разрывам в смысловой целостности между несколькими фрагментами текста [1, с. 28]. Основные нарушения *последовательности* проявляются у детей с ОНР в виде пропусков, перестановок, смешений различных рядов последовательности (например, когда ребенок начинает описание одного свойства предмета, затем переходит к другому, а потом возвращается к первому и т. д.) [1, с. 7]. Соблюдение связности и последовательности сообщения во многом определяется его логико-смысловой организацией.

Дети с ОНР понимают логическую связь событий, однако они ограничиваются простым перечислением действий. Пересказывая какой-либо текст, воспитанники с ОНР часто ошибаются в последовательности событий, упускают важные детали и теряют действующих лиц (В. К. Воробьева, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.).

Обучение пересказу помогает расширить словарный запас, улучшить память, внимание, восприятие и мышление. В процессе пересказа у детей совершенствуется правильное произношение, они усваивают правила и нормы построения предложений и текстов [2].

Одним из средств при работе над пересказом текста является мнемотехника. В. И. Селиверстов предлагает следующее определение понятию «мнемотехника»: «система приемов, облегчающих запоминание путем образования искусственных ассоциаций, схем, условных знаков и т.п.» [4, с. 208]. Из-за трудностей, которые испытывают дети с ОНР при составлении рассказа, пересказа по картинке или по серии картинок, мнемотехника является наглядным инструментом, помогающим упорядочить и осмыслить содержание текста. Использование мнемотаблиц при пересказе помогает детям лучше сосредоточиться на правильном построении предложений и воспроизведении текста, так как они видят перед собой всю поэтапность событий. На основе использования мнемотехники можно создавать различные дидактические игры, упражнения.

При составлении упражнений по формированию умений пересказывать у детей 4–5 лет с ОНР с использованием мнемотехники придерживались следующих принципов: онтогенетический (речевой материал подбирается от простого к сложному, а также соответствует речевому развитию ребенка 4–5 лет); системности предполагает, что учитель-логопед, работая над формированием умения пересказывать, проводит работу не только над связной речью, но и над остальными компонентами речевой системы, такими как лексика, грамматика и т. д.); наглядности, который заключается в использовании наглядных материалов, таких как картинки, схемы и таблицы. Они помогают детям лучше понять и запомнить информацию, а также создают ассоциации между словами и изображениями. Это облегчает запоминание и воспроизведение информации при пересказе. Наглядность также представлена в виде речевого образца учителя-логопеда.

Работа по формированию умения пересказывать у детей дошкольного возраста с использованием мнемотехники носит поэтапный характер и включает: чтение рассказа учителем-логопедом с одновременным выставлением мнемоквадратов; беседа по тексту; упражнения, способствующие лучшему пониманию и запоминанию текста; пересказ рассказа детьми с опорой на мнемотаблицу. Приведем примеры использования упражнений, направленных на формирование умения

пересказывать у детей 4–5 лет с ОНР посредством мнемотехники по теме «Весна»:

1. Упражнение «Послушайте и посмотрите»

Задача: познакомить детей с рассказом; формировать умение соотносить предложения с их графическим изображением.

Содержание. На данном этапе учитель-логопед выразительно читает рассказ «Весна» и одновременно соотносит его фразы или предложения с мнемоквадратами.

Весна

Наступила весна. Греет яркое солнце. Тает снег. Дети пускают по ручейкам кораблики. Расцветают подснежники. На ветках деревьев появляются почки. Возвращаются из жарких стран птицы. Люди снимают зимнюю одежду.

2. Упражнение «Ответы на вопросы»

Задача: формировать умение понимать содержание рассказа.

Содержание. Проводится беседа по содержанию рассказа. Учитель-логопед задает следующие вопросы: «Какая пора года наступила? Что греет? Какое солнце? Что происходит со снегом? Что делают дети? Что расцветает? Что появляется на ветках деревьев? Откуда возвращаются птицы? Какую одежду снимают люди?»

3. Упражнения, способствующие пониманию и запоминанию текста. На текущем этапе работы учитель-логопед ведет работу, которая готовит детей к пересказу текста.

а) Упражнение «Отгадай»

Задача: формировать умение подбирать и согласовывать слова-признаки со словами-предметами.

Содержание. Учитель-логопед называет признаки слов-предметов, а дети отгадывают, про какое слово-предмет идет речь. Для лучшего запоминания детьми слов-признаков, учитель-логопед проговаривает их с ними несколько раз. Инструкция: «Что можно так назвать? Весеннее, яркое, теплое? (Солнце) Мокрый, грязный? (Снег) Первые, белые, весенние? (Подснежники)»

б) Упражнение «Назови ласково»

Задача: формировать умение образовывать слова-предметы в уменьшительно-ласкательной форме.

Содержание. Учитель-логопед просит детей назвать слова-предметы из рассказа в ласковой форме. Инструкция: «Я назову слово, а ты назови

его ласково». Речевой материал: солнце – солнышко; снег – снежок; ручьи – ручейки; корабли – кораблики; ветки – веточки; птицы – птички.

в) Упражнение «Вспомни и составь»

Задача: формировать умение составлять предложения по словам-действиям.

Содержание. Учитель-логопед предлагает детям вспомнить слова, обозначающие действия, которые встречались в рассказе, и составить с ними предложения. Инструкция: «Вспомните слова из рассказа, которые обозначают действия. Назовите их (Наступила, греет, тает, пускают, расцветают, появляются, возвращаются, снимают). Теперь составьте предложения с этими словами (Греет яркое солнце)».

г) Упражнение «Правда или ложь»

Задача: формировать умение подбирать предложения, соответствующие рассказу.

Содержание. Учитель-логопед называет предложения, а дети должны сказать, подходит данное предложение к рассказу или нет. Инструкция: Я сейчас назову предложение, а вы мне скажете, подходит оно к рассказу или нет. Если нет, то как будет правильно. Речевой материал: Наступила весна. Солнце почти не греет. Тает снег. Дети плавают в реке. Распускаются подснежники. С деревьев падают листья. Возвращаются из жарких стран птицы. Люди надевают зимнюю одежду.

д) Упражнение «Путаница»

Задача: формировать умение устанавливать порядок предложений в тексте.

Содержание. Учитель-логопед читает два предложения, и дети определяют, какое из них появилось в рассказе первым, а какое вторым. Инструкция: «Я прочитаю два предложения. Какое из них в рассказе было первым, а каком вторым.»

4. Упражнение «Перескажи»

Задача: формировать умение пересказывать рассказ с опорой на мнемотаблицу.

Содержание. При затруднениях можно повторно прочитать рассказ. Учитель-логопед стимулирует детей к добавлению любых дополнений и уточнений, связанных с рассказом. Дети могут строить более развернутые предложения при пересказе текста (Например, «Расцветают белые подснежники»). Важно, чтобы сохранялся смысл рассказа, последовательность событий и грамматическая правильность предложений.

Описанные упражнения предназначены для применения учителями-логопедами в работе с детьми 4–5 лет с ОНР на занятиях по образовательной области «Развитие речи», на коррекционных занятиях «Формирование лексико-грамматических средств языка и связной речи». Таким образом, результатом использования мнемотаблиц является развитие у детей с ОНР способности выделять ключевые признаки предметов или отношений между ними, необходимые для формирования умения пересказывать. Дети учатся фиксировать полученный результат в простой схематической форме и воспроизводить текстовую информацию, использовать в речи выразительные средства, правильно и логично строить предложения.

Литература

1. *Глухов В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2002. 144 с.

2. *Зотова И.В., Затонских О.С.* Особенности обучения пересказу детей дошкольного возраста // Современные инновации. 2018. № 5. С. 73–76.

3. *Кислякова Ю.Н., Мороз Л.Н.* Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений. Мн.: НИО, 2007. 280 с.

4. *Селиверстов В.И.* Понятийно-терминологический словарь логопеда. М.: ВЛАДОС, 1997. 400 с.

УДК 376.016:808.5-053.4-056.36

Поварень А.Н.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент

Методические рекомендации по развитию речи у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в процессе игрового взаимодействия

Аннотация. В статье описаны особенности развития речи и функции общения у дошкольников с интеллектуальными нарушениями; представлены рекомендации по развитию речи и функции общения у детей с интеллектуальными нарушениями во время игровой деятельности.
Ключевые слова: интеллектуальные нарушения; речь; речевое развитие; игровая деятельность.

Alexandra Povaren,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – M. Bylino, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Methodological recommendations for speech development in preschool children with intellectual disabilities during play interaction

Abstract. The article describes the state of speech in preschool children with intellectual disabilities and presents recommendations for speech interaction with children with intellectual disabilities during play activities.
Keywords: intellectual disabilities; speech; speech development; play activity.

В современном обществе одним из важнейших навыков является общение. Данная компетентность подразумевает обмен информацией и опытом между людьми. Непосредственно в процессе общения человек

использует речь. Речь – это одно из средств коммуникативной деятельности человека, общения, опосредованное языком; процесс материализации мысли [2, с. 67].

Развитие речи начинается с первых дней жизни ребенка. На первых этапах речь имеет ситуативный характер. Мысль ребенка полностью не отражает речевого подкрепления, в большинстве она выражается с помощью вербальных действий и наглядной ситуации. Так, например, ребенок повторяет слова взрослых, указывает на необходимые предметы, выражает эмоции на определенные высказывания и т. д. В дальнейшем речь ребенка приобретает контекстный характер, становится связной, ее содержание понятно из самого контекста. На третьем году жизни в развитии речи ребенка происходят важнейшие изменения, которые во многом определяют дальнейшее становление речевых уровней языка, таких как фонетический, лексический и грамматический. Это, в свою очередь, способствует возникновению и развитию общения, которое играет важную роль в жизни ребенка, выполняет различные функции: передача общественного опыта, коммуникация, регуляция деятельности. Все эти функции формируются на протяжении дошкольного возраста и тесно связаны между собой.

Дети с интеллектуальными нарушениями с точки зрения развития речи являются весьма неоднородной категорией. Условно их можно разделить на тех, кто не владеет речью, детей, способных к воспроизведению небольшого количества слов и тех, чья речь формально развита хорошо. Но всех их объеденяют общие особенности: ограниченность понимания обращенной речи, не согласованность речи с деятельностью, а также привязанность данного психического процесса к ситуации. Стоит понимать, что имеющиеся нарушения иных психических функций осложняют развитие данного психического процесса.

Становление речи у детей с интеллектуальными нарушениями характеризуется поздним развитием. Речь такого ребенка имеет нарушение всех ее сторон: смысловой, звуковой, грамматической. Словарь ребенка беден и ограничен. Притом истоком данного нарушения является несформированность предпосылок речи. Ребенок с интеллектуальными нарушениями не имеет интереса к окружающему, у него не развита предметная деятельность и ориентировочные действия [1, с. 10–12]. Данные факторы являются основой в развитии как смысловой, так и грамматической стороны речи. Отсутствие интереса к общению, а также нарушения восприятия и внимания,

несформированность фонематического слуха и артикуляционного аппаратаприводят к нарушению звуковой стороны речи [3, с. 210–215].

Основным видом деятельности у дошкольника является игра. Поэтому развитие речи наиболее эффективно в процессе игрового взаимодейтсвия. Игра помогает развивать потребность ребенка в общении, умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, а также происходит развитие словарного запаса и представлений об окружающем мире. При организации игрового взаимодействия существует ряд правил, которые необходимо использовать для получения должного результата: все игры должны проводиться под контролем педагога, для фиксации результата деятельности, правила игры должны быть простыми и понятными для детей, инструкция точной и короткой, необходимо чередовать игры более легкого содержания, с играми посложнее.

В процессе работы с дошкольниками с интеллектуальными нарушениями применяют разные виды игр: дидактические, подвижные и сюжетно-ролевые. Дидактическая игра выполняет функцию средства развития речи. Она помогает усвоить, закрепить знания, овладеть способами общения. Ребенок в процессе игры осваивает действия предметов, так и использует такие операции как классификация, сравнение и обобщение. Дидактическая игра является эффективным способом для формирования навыков речи и общения у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Сочетая в себе не только игровые, но и коррекционно-развивающие и воспитательные задачи. Поэтому мы можем считаем данный вид игры очень эффективным для формирования речи и функции общения у детей с интеллектуальными нарушениями. Очень активно речь и функция общения развивается в процессе сюжетно-ролевых игр. В ходе этого вида игры ребенок может вести диалог как с педагогом, так и со сверстником. Данный вид игр включает в себя сюжеты, взятые из жизни ребенка или те, которые будут наиболее актуальны для него в будущем. Поскольку дети с интеллектуальными нарушениями самостоятельно не способны распределить роли, придумать сюжет игры, вести ролевой диалог, взрослый должен быть максимально вовлечен в игру. Непосредственно для развития речии функции общения может быть использован ряд игр, представленный ниже.

«Привет, меня зовут». Детям предлагается стать друг напротив друга, поздороваться, назвать свое имя. Педагог предлагает вопросы и создает для детей ситуацию общения. Впоследствии происходит смена пар и постепенно, дети сами задают друг другу вопросы.

«Я твой друг». Детям предлагается познакомиться с игрушкой (кукла, мишка и т. д.). Педагог предлагает вопросы. В процессе игры происходит развитие диалогической речи.

«Назови ласково». Детям предлагается стать в круг и передавать игрушку, при этом называя друг друга ласковым именем. В процессе взаимодействия происходит формирование умения обращаться к друг другу по имени и умение вступать в контакт.

«Мы пришли в магазин». Сюжетно-ролевая игра, в которой детям предлагается отправиться в магазин и повзаимодействовать с работниками (педагог, ребенок).

«Моя эмоция». Перед ребенком ставят игрушку, например, плачущей, грустной куклы. Педагог предлагает ребенку узнать причину и попытаться помочь кукле.

«Назови». Ребенку предлагаются карточки и предлагается назвать предмет, действие либо признак.

«Повтори». Ребенку предлагаются сюжетные картинки, которые подразумевают речевое взаимодействие, например, поздоровайся (машет рукой и говорит привет) и т. д.

Организация работы по развитию речи с детьми с интеллектуальными нарушениями в основном происходит с опорой на те же цели и задачи, что и у сверстников в норме, имея при этом определенное своеобразие. Игра влияет на развитие речи и формирование общения. При организации игры важно создавать положительный эмоциональный фон, который будет служить мотивом не только к общению, но и последующему обучению детей. Необходимо грамотно выстраивать игровую деятельность с ребенком, соблюдая комплексный подход, который включает в себя обогащение жизненного опыта ребенка, преодоление оторванности от коллектива, выстраивание четкой последовательности действий в игре. Проведение обучающих игр, направленных на формирование у детей предметно-игровых действий и их словесное опосредование. Значит задача педагога научить детей взаимодействовать с взрослыми и друг с другом в процессе игры, сформировать основной движущий мотив личностного развития ребенка – подражать взрослому.

Таким образом, можно выделить следующие рекомендации: применение игр во время занятий, а также в свободной деятельности; использование наибольшего количества наглядных средств, для наиболее точного усвоения знаний; чередование разнообразных форм игровой деятельности; постоянное побуждение ребенка к игре и включение его в

речевое взаимодействие; постепенное усложнение игровых ситуаций, включение новых фраз; введение и разъяснение правил в игровое взаимодействие; параллельное развитие словарного запаса и представлений об окружающем мире; эмоциональный характер обучения; использование разнообразных форм работы с детьми при развитии речи; закрепление игрового взаимодействия в реальном времени, в ситуациях и при взаимодействии со взрослыми и сверстниками; использование игровых приемов и ситуаций, которые являются детям знакомыми.

Таким образом, нами были определены некоторые рекомендации при организации речевого взаимодействия во время игры, предложены примеры игр с детьми, имеющими инетеллектуальные нарушения. Совместное использование игр позволяет создать ситуацию успеха в развитии ребенка. Важно соблюдать необходимые требования к играм, четко предъявлять инструкцию, использовать общение в игровых ситуациях, создавать сюрпризные моменты, ставить ребенка в ситуацию успеха, учитывать индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка.

Литература

1. *Алексина Л.И.* Динамика речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушением речи: автореф. дис. … канд. псих. наук. М., 1977.

2. *Воронин А.С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ЕГПУ, 2006. 135 с.

3. *Гаврилушкина О.П.* Детская олигофренопсихология. М.: Просвещение, 2001. 336 с.

УДК 376

Полякова А.Ю., Пономарева Д.М.,
Московский педагогический
государственный университет
г. Москва, Россия
Науч. рук. – М.Е. Баблумова, канд. пед. наук, доцент

Предупреждение речевых нарушений у детей раннего возраста

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – организации просветительской работы для повышения осведомленности родителей о важности ранней логопедической помощи. Представлены результаты анкетирования, подчеркивающие необходимость проведения просветительской работы для предупреждения речевых нарушений у детей раннего возраста.
Ключевые слова: ранний возраст; предупреждение речевых нарушений; ранняя логопедическая помощь; просветительская работа.

Anastasia Polyakova, Daria Ponomareva,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Supervisor – M. Bablumova, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Prevention of speech disorders in early age children

Abstract. The article describes the nessesity for educational activities to raise parents' awareness of the importance of early speech therapy. The results of the survey are presented, emphasizing the need for educational work to prevent speech disorders in early age children.
Keywords: early age; prevention of speech disorders; early speech therapy; educational work.

В предупреждении речевых нарушений у детей раннего возраста огромное значение имеет своевременно оказанная ранняя логопедическая помощь. Современные научные исследования доказывают, что определяющими для развития ребенка являются первые годы жизни

[1, с. 9]. В раннем возрасте идет интенсивное развитие высших психических функций ребенка, и в особенности – речи. Именно поэтому важно в раннем возрасте выявить детей с задержкой речевого развития и своевременно начать логопедическую работу.

В возрасте до трех лет заключение «задержка речевого развития» (ЗРР) ставит, как правило, детский психоневролог после выявления у ребенка отставания в развитии речи на несколько возрастных периодов. При ЗРР ребенок имеет нарушения коммуникативной функции, что сказывается на социализации и интеграции в социуме. У части детей ЗРР успешно компенсируется без постороннего вмешательства, может рассматриваться как обратимое состояние; у другой группы детей сходные отклонения речевого онтогенеза в дошкольном возрасте могут провоцировать расстройства речи различной степени выраженности [3, с. 1]. Важно отметить, что исследователи единогласно утверждают необходимость создания специальных условий для нормализации речевого развития детей раннего возраста [2, с. 1].

Родители играют важную роль в предупреждении речевых нарушений в раннем возрасте в контексте оказания ранней логопедической помощи. Они способствуют стимуляции речи ребенка, настраивают ребенка на положительный результат, поощряя и мотивируя на логопедических занятиях. Однако не всегда взрослые осознают всей важности раннего логопедического воздействия. Важно организовывать просветительскую работу в виде индивидуальных и групповых консультаций и других форм для того, чтобы родители были более осведомленными в вопросах ранней логопедической помощи.

Цель исследования: изучить осведомленность родителей по вопросам ранней логопедической помощи и выявить необходимость просветительской работы с родителями.

Задачи исследования:

1) провести анкетирование родителей, направленное на выявление уровня осведомленности в вопросах ранней логопедической помощи;

2) на основе анализа полученных данных проанализировать результаты анкетирования родителей, направленного на выявление уровня осведомленности в вопросах ранней логопедической помощи;

3) выявить необходимость просветительской работы родителей по вопросам предупреждения речевых нарушений в контексте ранней логопедической помощи.

В работе использованы следующие методы: анализ литературы по теме исследования с целью выявления необходимости просветительской работы с родителями по вопросам предупреждения речевых нарушений в контексте ранней логопедической помощи; эмпирические методы: анкетирование родителей детей до 3 лет, анализ его результатов.

Анализ результатов анкетирования.

Число участвующих в анкетировании родителей детей до 3 лет составило 45 человек. Анкетирование проводилось на базе государственной дошкольной образовательной организации, где был опрошен 21 человек. Также базой для анкетирования являлась государственная детская поликлиника, где было опрошено 24 человека.

Среди опрашиваемых 77,8 % (35 человек) получили высшее образование, 17,8 % (8 человек) – среднее профессиональное образование и 4,4 % (2 человека) – среднее образование. Равное количество опрошенных родителей (42,2 %, 19 человек) имело 2 ребенка и 3–4 ребенка (многодетная семья), у 15,6 % опрошенных родителей (7 человек) – 1 ребенок.

Родители, которые участвовали в анкетировании, проведенном на базе детской поликлиники, в большей степени выбирали медицинских специалистов (педиатра, невролога) в качестве специалистов, к которым необходимо обращаться при ЗРР ребенка раннего возраста. Родители, которые были опрошены на базе дошкольного образовательного учреждения, выбирали логопеда как специалиста, к которому следует обратиться за помощью.

По результатам анкетирования можно отметить, что при ЗРР у ребенка до 3 лет родители, которые обратились бы к логопеду, составили самую многочисленную группу – 64,4 % (29 человек), обратились бы к педиатру 33,3% (15 человек) опрашиваемых, к психоневрологу – 28,8 % (13 человек), не обращаться к специалистам решили 11,1 % родителей (5 человек). При этом следует указать, что был доступен выбор нескольких вариантов ответа. Примерно каждый третий участник анкетирования не был осведомлен об оказании услуг ранней логопедической помощи (35,6 %). Соответственно, о существовании ранней логопедической помощи информированы только 64,4 % опрашиваемых родителей. Из числа тех родителей, кто осведомлен об оказании услуг ранней логопедической помощи, крайне малое количество опрашиваемых информировано о том, что ранняя помощь – это не только

коррекционная работа с ребенком, но также и консультирование родителей/опекунов ребенка (8,9 %).

Статистика анкетирования родителей по вопросам работы логопеда представлена на диаграмме (см. рис. 1).

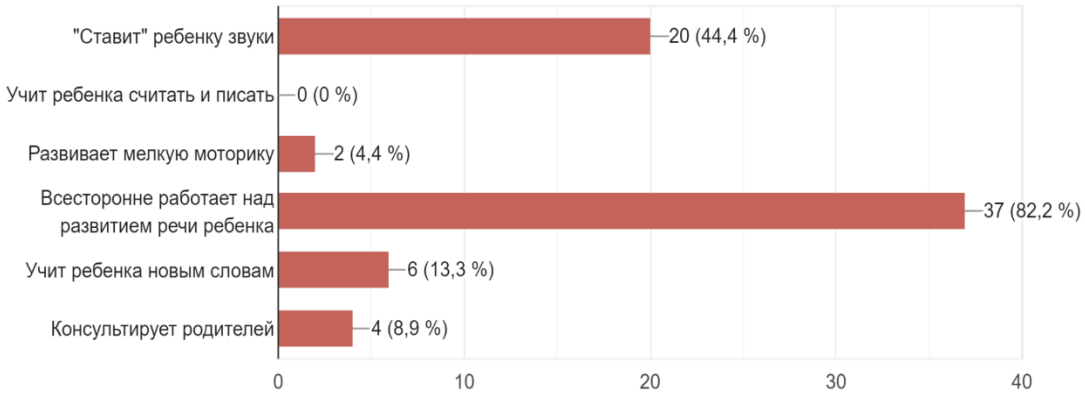
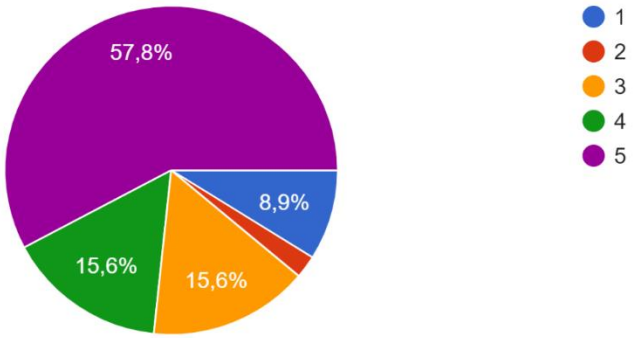


Рис. 1. Информированность родителей о деятельности логопеда

Родители, у которых кто-либо из родственников обращался к логопеду, были более информированы о его деятельности, направлениях работы, специалистах, к которым нужно обращаться при ЗРР у ребенка.

Группа родителей, которая не была осведомлена о существовании ранней логопедической помощи, чаще давала более низкую оценку ее важности. Некоторые опрашиваемые отмечали среднюю важность логопедической помощи, по причине, что они рассматривали ее в контексте использования комплексного подхода (см. рис. 2).



1 – такие занятия не важны

5 – такие занятия обязательны для ребенка

Рис. 2. Важность занятий логопеда с детьми до 3 лет при ЗРР (по мнению родителей)

Чаще всего в анкетировании на базе детского сада родители узнавали о существовании ранней логопедической помощи от сотрудников детского сада. Это говорит о хорошей осведомленности сотрудников детского сада в данном вопросе. Однако, исходя из того, что эти люди часто недооценивали важность данной работы, можно предположить, что существует недостаточность просветительской работы.

Таким образом, на основании проведенного анкетирования выявлена важность ранней логопедической помощи в предупреждении речевых нарушений у детей раннего возраста. Группа родителей, которая недостаточно осведомлена по вопросам ранней логопедической помощи, достаточно большая по количеству, что обуславливает необходимость просветительской работы родителей в сочетании с комплексным обследованием ребенка для предупреждения речевых нарушений.

Литература

1. *Архипова Е.Ф.* Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии речи детей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2008. С. 9–12.

2. Логопедическая помощь детям группы риска в раннем возрасте. Перспективы науки и образования / Ю.В. Глузман, С.А. Городилова, Н.Н. Шешукова и др. 2020. С. 383–397.

3. *Шереметьева Е.В*. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста // Альманах Института коррекционной педагогики. 2008. № 12. URL: http://alldef.ru/articles/almanah-12/preduprezhdenie-otklonenij-rechevogo-razvitiya-u-detej-rannego-vozrasta (дата обращения: 15.02.2024).

УДК 159.922.72

Потапова Е.С.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Особенности речи у детей с расстройством аутистического спектра

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития речи у детей с нарушением аутистического спектра. Выделяются проявления речевых нарушений, описываются трудности детей с аутизмом, возникающие в процессе взаимодействия с другими людьми. Делается вывод о необходимости развития речи и коммуникативных способностей ребенка с аутизмом для его социализации и адаптации в современном образовательном пространстве.
Ключевые слова: аутизм; расстройство аутистического спектра; развитие речи; нарушения речи.

Evgenia Potapova,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – N. Churyla, PhD in Psychology, Associate Professor

Speech features in children with autistic spectrum disorders

Abstract. The article discusses the peculiarities of speech development in children with autism spectrum disorder. It identifies the manifestations of speech disorders and describes the difficulties faced by children with autism during interactions with others. The conclusion is drawn about the necessity of developing speech and communicative abilities in autistic children to facilitate their socialization and adaptation within the modern educational environment.

Keywords: autism; autism spectrum disorder; speech development; speech disorders.

По данным статистики, за последние 5 лет число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), находящихся под наблюдением специалистов, выросло практически 2,4 раза и на данный момент это число превысило более 2770 человек. В настоящее время распространенность РАС составляет 1 случай на 160 новорожденных. Эти факты подтверждают актуальность разработки методов и технологий сопровождения детей с РАС на разных возрастных этапах. Решение данных задач связано с анализом вопросов социализации, адаптации и коммуникации детей с аутизмом [3].

РАС у ребенка, как правило, сопровождается различными проблемами в области речи и коммуникации. Нарушения речи у детей с РАС включают задержку в развитии речи, ограниченный словарный запас, трудности в социальной коммуникации. При этом, исследователи указывают, что около 50 % детей с РАС являются «неговорящими» [2; 4].

Нарушения речи у детей с РАС могут проявляться по-разному. Один из распространенных признаков РАС в раннем возрасте – задержка развития речи в онтогенезе. Первые заметные проявления состоят в том, что дети начинают говорить гораздо позже своих сверстников. Словарный запас их может быть ограниченным, дети могут испытывать трудности в формировании предложений или выражении своих мыслей трудности с произношением звуков, а некоторые могут заменять или пропускать. У ребенка с РАС могут быть трудности с пониманием речи окружающих людей. Еще одной проблемой для такого ребенка является установление контакта и организация взаимодействия с другими людьми. При решении этих проблем важное значение имеют раннее обнаружение, диагностика этих трудностей, разработке и реализация адекватной нарушениям ребенка психолого-педагогической помощи [1; 2; 3; 4].

Социальная коммуникация является одной из важных составляющих проблем в сфере языка и коммуникации у детей с РАС. Уже на первом году жизни у нормотипичного ребенка наблюдается активное использование лепета и жестов в коммуникации с окружающими, они проявляют интерес к голосам взрослых и пытаться имитировать их, понимают вербальные инструкции, отвечают улыбкой или лепетом на обращения взрослых, проявляют интерес к общению и взаимодействию с другими людьми и родителями. Для детей с аутизмом инструкции или

обращения взрослых часто не имеют смысла и не вызывают интереса. Они могут не реагировать на голоса взрослых или не понимать, что от них требуется, а также испытывать трудности в установлении контакта с другими людьми, понимании их намерений, жестов, мимики, тона голоса и интонации. Трудности с интерпретацией жестов, мимики и намерений других людей проявляются также в сложностях понимания выражения лица собеседников, что, как правило, не позволяет им неадекватно реагировать на эмоциональные проявления окружающих [2; 3; 4].

Ребенок с РАС может иметь ограниченные навыки общения: затруднение в установлении взаимодействия с другими детьми, нарушение эмпатии, а также ограниченные узконаправленные интересы. Может казаться, что ребенок не слышит, что ему говорят, он не отзывается на свое имя. Свою коммуникацию он может проявлять в форме плача, крика, взгляда на нужный ему предмет или использования руку взрослого, чтобы взять этот предмет. При этом у детей с РАС может наблюдаться повышенная чувствительность к сенсорным стимулам – звукам, свету, запахам, прикосновениям, которая может вызывать стресс, дискомфорт, раздражительность, агрессивное поведение или отказ от взаимодействия с окружающим миром [2; 3; 4].

Одним из важнейших проявлений расстройства аутистического спектра у детей является маловыразительная мимика. Для детей с РАС характерен взгляд мимо или взгляд «сквозь» человека, отсутствие визуального контакта. При этом физический контакт для них также нежелателен, они избегают не прикосновений и объятий. Часто демонстрируют селективный мутизм – с одним из окружающих могут общаться и разговаривать, с другим – оставаться абсолютно «выключенным» из ситуации взаимодействия [2].

Дети с РАС часто не проявляют интерес к новым ситуациям или игрушкам, имеют узконаправленные интересы. Испытывая сложности в интерпретации социальной информации, часто могут использовать игрушки необычным способом, т. к. им может быть сложно понять стандартное назначение игрушки и вербальную инструкцию по ее применению [3]. У детей с РАС может наблюдаться особенности избирательного запоминания и использования слов, зачастую, не имея представления о том, что они обозначают [1].

Еще одним проявлением в речевом поведении детей с РАС является «эхолалия» – повторением слов или фраз за собеседником без понимания их значения. По мнению исследователей, это наиболее часто встречаемая

особенность при аутизме. Ребенок с РАС может часто и буквально повторять то, что услышал, однако смысл сказанного может оставаться для него не понятым, а действие – не выполненным [2; 3; 4].

В научной литературе различают немедленную эхолалию – ребенок сразу же повторяет услышанную фразу, и отсроченную эхолалию, при которой ребенок воспроизводит фразу, услышанную некоторое время назад. Они могут также повторять слова или фразы из мультфильмов, книг или других источников, которые они знают. При этом, эхолалия, согласно мнению исследователей, может выступать средством, облегчающим взаимодействие детям с аутизмом с окружающими и помогающим контролировать свои эмоциональные проявления [2; 3; 4].

Дети с сохранным интеллектом, у которых проявляется синдром Аспергера, также демонстрируют трудности в использовании жестов, мимики лица, интонации голоса и других невербальных средств общения. Говорят они, как правило, монотонно и ритмично, «роботизируя» речь. Многие дети достаточно неплохо овладевают письменной речью, но устная речь представляет для них большую трудности. Высказывания могут содержать существительные, но страдает глагольный словарь и трудно продуцируются слова-признаки. Рассказы их крайне фрагментарны и представляют собой перечисление событий. В рассказы могут вплетаться придуманные и неуместные слова, использоваться странные сочетания слов [1].

Дети с РАС могут испытывать трудности в социальном взаимодействии из-за ограниченных навыков общения, понимания эмоций или эмпатии. Они могут чувствовать себя неуверенно или неспособными адаптироваться к социальным ситуациям. Неожиданные события, новые люди и обстановка могут вызывать у них стресс и отторжение; а комфорт и психологическую безопасность они чувствуют в хорошо знакомой и привычной обстановке, где знают, что происходит и как им на это реагировать. Эта особенность детей с РАС требует от социального окружения знаний особенностей ребенка, понимания его потребностей, адекватного реагирования на поведение ребенка для создания у него чувства стабильности и безопасности [2; 3; 4].

Таким образом, дети с РАС ежедневно сталкиваются с множеством сложностей, затрудняющих процесс его общения и коммуникации. Вместе с тем речевые особенности у детей с РАС разнообразны и индивидуальны, в связи с чем эффективность помощи со стороны специалистов-логопедов и дефектологов зависит от раннего выявления проблем речевого развития,

своевременной дифференциальной диагностики и целенаправленной коррекционной работы.

По мнению А. В. Хаустова, специфическими направлениями работы с детьми с РАС по формированию речи: является формирование умений выражать просьбу, демонстрировать ответную социальную реакцию, умений описывать людей, события и действия, привлекать к себе внимание и задавать вопросы, умений выражать свои чувства, навыков социального поведения и умений вести диалоговое общение [5]. Кроме перечисленных выше, автор выделяет также неспецифические задачи, решение которых является важным для коммуникативного развития ребенка с РАС: развитие мотивации общения, вербальных и невербальных средств общения, навыков активного слушания и навыков переноса сформированных в ходе коррекционной работы умений в ситуации повседневной жизнедеятельности [5].

Современные коррекционные методы и подходы позволяют более реализовать эффективные стратегии помощи детям с аутизмом. Вместе с тем, высокая распространенность данного заболевания, требует совместных усилий медиков, педагогов, психологов, направленных на создание инклюзивных условий обучения ребенка с аутизмом, расширение возможностей для их развития и взаимодействия с социальным миром. Инклюзивная образовательная среда призвана обеспечить возможности получения качественного образования, принятия и поддержки со стороны общества.

Литература

1. *Бенилова С.Ю.* Детский аутизм и системные нарушения речи: особенности и принципы дифференциальной диагностики // Специальное образование. 2017. № 3. С. 44–58.

2. *Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А.* Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1, 2. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2014. 224 с.

3. *Григоренко Е.Л.* Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: учебное пособие для студентов. М.: Практика. 2018. 280 с.

4. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение. М.: Теревинф. 2011. 224 с.

5. *Хаустов А.В*. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ЦПМССДиП. 2010. 87 с.

УДК 376.352

Приданюк А.А.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – С.Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент

Методические основы формирования у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения умений определять глубину пространства с помощью нестереоскопических способов восприятия

Аннотация. В статье рассматривается значимость формирования у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения умений определять глубину пространства с помощью нестереоскопических способов восприятия. Автор определяет задачи, содержание и методические приемы коррекционно-развивающей работы в заданном направлении.
Ключевые слова: дети с нарушениями зрения; коррекционно-развивающая работа; глубина пространства; нестереоскопические способы восприятия пространства;

Alina Pridanyuk,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – S. Gaidukevich, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Methodological foundations for the formation of skills to determine the depth of space using non-stereoscopic methods of perception in older preschool children with visual impairments

Abstract. The article considers the importance of the formation of the ability of older preschool children with visual impairments to determine the depth of space using non-stereoscopic methods of perception. The author defines the

tasks, content and methodological techniques of correctional and developmental work in a given direction.
Keywords: children with visual impairments; correctional and developmental work; the depth of space; non-stereoscopic ways of perceiving space.

Развитие у детей представлений о пространственных отношениях, умения ориентироваться в пространстве, ознакомление с пространственным моделированием – одна из задач основного развития детей дошкольного возраста [1, с. 10]. У детей с нарушениями зрения часто имеет место расстройство бинокулярного зрения, возникает сбой в формировании механизмов анализа глубины пространства и ориентировки, что оказывает негативное влияние на формирование зрительно-пространственных представлений [2, с. 72]. Как следствие, появляется дезориентация в окружающем мире, возникают трудности в передвижении, самообслуживании, игре, учебе, снижается качество жизнедеятельности в целом. Этого можно избежать, организуя системную коррекционно-развивающую работу по развитию зрительного восприятия в таком направлении как формирование умений определять глубину пространства с помощью нестереоскопических способов [3, с. 32].

Литературные данные свидетельствуют о недостаточной разработанности указанного вопроса, в частности, методических основ, раскрывающих оптимальные пути достижения значимых положительных результатов в сфере восприятия и оценки глубины пространства в условиях нарушенного бинокулярного зрения (Л. А. Дружинина, Л. И. Плаксина, Л. В. Рудакова). Наше исследование направлено на поиск адекватных методических средств, обеспечивающих формирование умений определять глубину пространства с помощью нестереоскопических способов восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Нестереоскопические способы базируются на монокулярных (изобразительных) признаках, которые позволяют вызвать ощущение многомерности при восприятии плоского изображения. К ним относятся: наложение или перекрытие контуров объектов, изменение видимых размеров объекта при удалении, линейная и воздушная перспективы [2, с. 73]. Изучение программы коррекционных занятий «Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения» и учебно-методических пособий по методике развития зрительного восприятия (С.Е. Гайдукевич, Е. В. Замашнюк, Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева) позволяет сделать вывод

о том, что преимущественное значение в формировании умения определять глубину пространства на основе монокулярного зрения следует отдать следующим способам: наложение или перекрытие контуров объектов, изменение размеров объекта по мере его удаления, линейная перспектива, так как они являются наиболее доступными для освоения детьми старшего дошкольного возраста и наиболее информативными для анализа глубины пространства.

Анализ и обобщение данных литературных источников, а также практического опыта учителей-дефектологов (тифлопедагогов) позволили нам выделить комплекс задач, решение которых способствует формированию умений определять глубину пространства с помощью нестереоскопических способов: формировать представления о нестереоскопических способах восприятия глубины пространства; формировать умение выделять нестереоскопические признаки глубины пространства; формировать умение определять степень удаленности объектов относительно себя и других объектов с помощью нестереоскопических способов; формировать умение моделировать удаленность объектов в реальном и двумерном пространстве с помощью нестереоскопических способов; формировать умение выделять разные планы на изображении и отражать удаленность объектов в рисунках. Перечисленные задачи дают представление об основном содержании коррекционно-развивающей работы в рассматриваемом направлении.

Целенаправленный поиск методик развития способов восприятия глубины пространства обеспечил возможность разработать методический конструкт, где к каждому умению были подобраны адекватные приемы коррекционно-развивающей работы: 1) умение выделять нестереоскопические признаки глубины пространства: обозначить и закрепить каждый признак как правило; называть используемое правило при выполнении упражнения; сравнивать нестереоскопические признаки; 2) умение определять степень удаленности объектов относительно себя и других объектов: называть объекты, расположенные ближе/дальше по отношению к себе в реальном/двумерном пространстве; определять ближний /дальний объект по отношению к другому заданному объекту в реальном/двумерном пространстве; определять удаленность объектов с помощью различных условных мерок; 3) умение размещать объекты на разном расстоянии от себя и от других объектов в реальном пространстве: размещать объекты в заданной степени удаленности от себя и других объектов; изменять дальнее положение объекта на ближнее;

размещать объекты в соответствии с условными метками; исправлять ошибки в размещении объектов, в том числе, исходя из заданной степени удаленности; 4) умение моделировать удаленность объектов в двумерном пространстве: размещать объекты в заданной степени удаленности от себя или заданного объекта на фланелеграфе; моделировать схемы знакомых помещений на фланелеграфе; размещать предметные изображения на листе бумаги в заданной степени удаленности; изменять удаленность объектов на фланелеграфе в соответствии с ее изменением в реальном пространстве; 5) умение выделять объекты, находящиеся в разной степени удаленности от себя и других объектов: называть объекты, расположенные ближе/дальше по отношению к себе или другому объекту; выделять дальние/ближние объекты на предметном/сюжетном изображении с помощью фломастера или фишек; исправлять ошибки в изображении объектов разной степени удаленности; 6) умение выделять разные планы на изображении: фиксировать ближний, дальний, средний планы изображения с помощью шторок; обозначать объекты на разных планах разными по цвету фишками; выделять объекты заданного плана с помощью рамок; раскрашивать элементы контурного сюжетного изображения по очереди от ближнего к дальнему плану; 7) умение отражать удаленность объектов в рисунках: изображать на рисунке объекты по заданному правилу; изображать одни и те же объекты, используя каждое правило по очереди; рисовать по словесному описанию педагога. Представленные методические приемы могут переноситься в контекст повседневной жизнедеятельности ребенка с нарушениями зрения и быть реализованы в процессе наблюдения за объектами, анализа пространства при выполнении практических действий в реальной ситуации и на плоскости листа.

Коррекционно-развивающая работа по формированию умений определять глубину пространства с помощью нестереоскопических способов имеет свою закономерную логику. Согласно сложившейся практике, она включает в себя три этапа. Первый и третий этапы являются диагностическими, позволяют определить исходное и итоговое состояние базовых знаний и умений пространственного ориентирования (знания точек отсчета, основных пространственных отношений; умения ориентироваться относительно разных точек отсчета, определять и называть пространственные отношения, видеть и анализировать их на изображении).

Второй этап коррекционно-развивающей работы непосредственно обеспечивает формирование и отработку умений определять глубину

пространства с помощью нестереоскопических способов. Он включает в себя три блока, каждый из которых последовательно решает выделенные ранее задачи. Первый блок работы направлен на формирование и закрепление умений действовать в реальном (трехмерном) пространстве и способствует решению следующих задач: формировать умения выделять нестереоскопические признаки глубины пространства, определять степень удаленности объектов относительно себя и других объектов и размещать объекты на разном расстоянии от себя и других объектов в реальном пространстве. Второй блок работы обеспечивает формирование и закрепление умений ориентироваться и выполнять практические действия в двумерном пространстве, оперируя предметными изображениями и решает такие задачи, как формировать умение моделировать удаленность объектов в двумерном пространстве, выделять объекты, находящиеся в разной степени удаленности от себя и от других объектов, отражать удаленность объектов в рисунках. Третий блок работы связан с формированием и закреплением умений работать с пространственными признаками на сюжетных и пейзажных изображениях и решает задачи формирования умений выделять разные планы изображений, моделировать удаленность объектов.

Представленное содержание и методика коррекционно-развивающей работы по формированию умений определять глубину пространства с помощью нестереоскопических способов имеет ряд преимуществ: органично включается в коррекционные занятия по разным направлениям в виде отдельных упражнений; не требует разработки или приобретения специальных средств, так как ими могут выступать объекты реального пространства, продукты изобразительной деятельности детей, предметные и разноплановые сюжетные изображения; реализуется в разных видах деятельности детей (игровая, познавательная, трудовая, изобразительная, конструктивная и др.); способствует переносу новых знаний о пространстве и умений оперировать пространственными отношениями в процесс освоения содержанием учебной программы дошкольного образования.

Таким образом, выявленные в ходе нашего исследования задачи, содержание и приемы коррекционно-развивающей работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения умений определять глубину пространства с помощью нестереоскопических способов восприятия составляют ее методические основы. Методические основы определяют тактику достижения

позитивных результатов в сфере ориентировки на основе нарушенного бинокулярного зрения, выступают базой для дальнейшего обогащения методики системой дидактических упражнений и игр.

Литература

1. *Доронина М.А.* Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2007. № 4. С. 10–14.

2. *Гайдукевич С.Е.* Методика коррекционно-развивающей работы при нарушениях зрения: развитие зрительного восприятия: учебно-методическое пособие. Минск: БГПУ, 2021. 149 с.

3. *Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Плаксина Л.И.* Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие. Челябинск: ЮУрГГПУ, 2017. 254 с.

УДК 376.37

Равич В.В.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Коррекционная направленность физкультурных занятий для детей дошкольного возраста с заиканием

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости и эффективном воздействии физкультурных занятий на преодоление нарушений темпо-ритмической организации речи у дошкольников с заиканием, описываются особенности занятий по формированию двигательной активности у детей с указанным речевым нарушением.
Ключевые слова: заикание; двигательная активность; физические упражнения; коррекционное воздействие.

Varvara Ravich,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – M. Bylino, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Correctional orientation of physical education classes for preschool children who stutter

Abstract. The article discusses the need and effective impact of physical education classes on overcoming violations of the tempo-rhythmic organization of speech in preschoolers who stutter, and describes the features of classes on the formation of motor activity in children with this speech disorder.
Keywords: stuttering; motor activity; physical exercises; corrective action.

Двигательная сфера каждого человека развивается и совершенствуется на протяжении всей жизни. Важную роль физическое развитие играет в детском возрасте, когда происходит формирование всех

психических функций организма и личности в целом. Физические упражнения являются общеоздоровительными, положительно влияют на работу всех органов и систем детского организма, в том числе таких важнейших жизненных органов, как легкие и сердце, развивают мышечную систему, способствуют развитию выносливости. Помимо этого, физкультурные занятия помогают развитию координации движений, учат детей владеть своим телом, развивают у них ловкость, быстроту и выносливость, формируют умение лучшеориентироваться в окружающем пространстве. Однако у занятий физкультурой есть еще одна, несомненно, очень важная роль, которая заключается в повышении общего эмоционального тонуса ребенка, получении им положительных эмоций от совместных занятий с другими детьми. Благодаря подвижным играм, физкультминуткам, утренней гимнастике, а также другим физическим активностям у детей улучшается настроение, появляется чувство радости. Все это положительно отражается на общем психическом состоянии ребенка.

В последние годы заметно увеличилось количество детей, имеющих те или иные речевые нарушения. Исследователи (Л. И. Белякова, Е. М. Мастюкова, Ю.О. Филатова и др.) сходятся во мнении, что у детей данной категории, независимо от формы или степени имеющегося у них речевого нарушения, отмечается низкая степень сформированности двигательных навыков. Прежде всего, это касается общей и тонкой моторики, скоординированности движений, уровня развития быстроты и ловкости.

Данное утверждение справедливо и для детей, имеющих такое нарушение речи, как заикание. При указанном речевом расстройстве, помимо нарушения темпо-ритмической стороны речи в виде судорог в различных отделах речевого аппарата, отмечаются моторные нарушения, проявляющихся в скованности или, наоборот, расторможенности движений, расстройство дыхания, непроизвольные сокращения мышц тела. Дети с заиканием легко возбудимы, раздражительны, порой пугливы или капризны. Кроме того, у них имеются различные вегетативные реакции в виде усиленного потоотделения, покраснения или побледнения кожных покровов, учащенного сердцебиения. Взрослея, ребенок постепенно начинает тяготиться имеющимися у него речевым нарушением, что влечет за собой появление различных двигательных уловок, целью которых является желание скрыть от окружающих свой недостаток, отвлечь и внимание от собственной речи. Несомненно, все это отрицательно

сказывается на психике ребенка, нарушает коммуникацию со сверстниками и взрослыми [1].

Специалисты, занимающиеся проблемами заикания, в число которых входят Л. И. Белякова, Н. А. Власова, Е. Ф. Рау, отмечают, что положительного эффекта в коррекционной работе с данным нарушением речи можно достичь только при условии применения комплексного метода воздействия. В основе этого метода лежит целый ряд мероприятий, оказывающих лечебно-педагогическое воздействие на различные стороны психофизического состояния ребенка с заиканием: в первую очередь, коррекционные занятия, в том числе злогоритмика, применение лечебных препаратов и процедур, массаж, психотерапия, лечебная физкультура, воспитательные мероприятия. При этом чрезвычайно важной является согласованная работа специалистов разного профиля – учителей- медиков, логопедов, музыкальных руководителей, инструкторов по физической культуре [3].

Следует отметить, что общепризнанным является мнение о необходимости получения ребенком с заиканием коррекционной помощи еще в раннем детстве (Е. Ф. Архипова, Е. В. Жулина, И. А. Кувшинова, А. А. Проскурякова и др.), с возрастом успешность такого воздействия значительно уменьшается. В связи с этим оптимальным возрастом для работы с детьми, имеющими заикание, является дошкольный возраст [4].

Как отмечалось ранее, для детей с заиканием, как и для детей, имеющих иные нарушения речи, характерно нарушение двигательной сферы, поэтому в процессе коррекционных мероприятий данному направлению следует уделять должное внимание.

В ходе осуществления коррекционной программы физического воспитания у дошкольников с заиканием целесообразно выполнение следующих видов упражнений, направленных на:

1) развитие отдельных компонентов двигательной системы, к которым относятся упражнения на формирование навыков различных способов передвижения (ходьба, бег, прыжки, лазание, ползание, различные виды построений, перестроений и т. д.);

2) формирование основных двигательных качеств, таких как ловкость, быстрота, выносливость, согласованность движений различных частей тела;

3) выполнение движений с заданным темпом и ритмом, как под музыкальное сопровождение, так и под ритмические отстукивания;

4) развитие тонкой моторики как с использованием различных предметов (тактильные мячи, гимнастические палки, кегли и др.), так и без;

5) развитие дыхания, в том числе с использованием элементов дыхательной гимнастики, способствующей общему расслаблению;

6) нормализацию психоэмоциональной сферы, например, релаксационных упражнений [3].

Целенаправленная работа по формированию двигательной активности дошкольников с заиканием осуществляется не только на занятиях по физической культуре. Элементы физических упражнений применяются на занятиях по логоритмике, где движения сопровождаются музыкой и речью, а также во время физкультминуток, пальчиковой и утренней гигиенической гимнастики, во время подвижных игр на свежем воздухе.

Инструктору по физической культуре, работающему с дошкольниками с заиканием, следует учитывать особенности как физического, так и речевого развития детей данной категории. Детям с заиканием следует предлагать для выполнения физкультурные упражнения, которые будут отвечать возрастным и физическим возможностям. Педагогу по физическому воспитанию важно осуществлять постоянный контроль за состоянием детей, в случае необходимости, снижая амплитуду и скорость выполнения упражнений [2].

Занятия по физкультуре решают не только образовательные, оздоровительные и воспитательные задачи, но и направлены на преодоление нарушений темпо-ритмической организации речи. Это достигается путем взаимодействия инструктора по физической культуре с учителем-логопедом [4]. В связи с этим физкультурные занятия с дошкольниками специальной группы для детей с заиканием имеют свои особенности, зависящие от определенного речевого режима, на котором находятся воспитанники в данный момент времени. Например, на этапе ограничения речи по согласованию с учителем-логопедом инструктор по физической культуре предлагает детям для выполнения упражнения на релаксацию, основная часть которых выполняется лежа, дыхательные упражнения, а также малоподвижные игры. На данном этапе необходимо исключить активные игры, упражнения, связанные с обучением тем или иным двигательным умениям и навыкам, игры, требующие повышенного эмоционального напряжения. Это связано с необходимостью снятия повышенной возбудимости у детей, подготовкой их нервной системы к формированию свободной от запинок речи [2].

На последующих этапах работы содержание физкультурных занятий меняется. Появляются упражнения на развитие чувства темпа и ритма, общей и тонкой моторики, на развитие координации движений, физические упражнения становятся более активными. Помимо этого, продолжают использоваться дыхательные и расслабляющие упражнения, общеразвивающие физические комплексы с соблюдением щадящего режима.

Реализуя комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий у дошкольников с заиканием, инструктор по физической культуре с учителем-логопедом находятся в постоянном взаимодействии, анализируя итоги работы и в случае необходимости внося в нее необходимые коррективы [3].

Благодаря целенаправленной работе у детей постепенно начинает наблюдаться улучшение не только двигательной сферы, но и речевой системы. В исследованиях А. Р. Лурия, В. М. Бехтерева, В. И. Лубовского и др., доказано, чем выше двигательная активность детей, тем активнее развиваются их речевые навыки. У дошкольников с заиканием происходит нормализация темпо-ритмической организации речи, дыхания, постепенно речь становится плавной и выразительной, свободной от запинок. Физические упражнения способствуют снятию эмоционального и физического напряжения у детей данной категории, снимают общую скованность, раздражительность, что является благоприятной основой для логопедической коррекции заикания.

Литература

1. *Белякова Л.И.* Проблемный подход к анализу патогенетических механизмов заикания // Заикание: проблемы теории и практики: Коллективная монография / под ред. Л.И. Беляковой. М.: Национальный книжный центр, 2015. С. 6–22.

2. *Георгиевская Л.А., Позднякова Н.В., Умнякова Н.Л.* Особенности физкультурных занятий с заикающимися дошкольниками на этапе ограничения речи. URL: http://logoped-sfera.ru/osobennosti-fizkulturnih-zaniatii-s-zaikaushimisia-doshkolnikami-na-etape-ogranichenia-rechi (дата обращения: 03.03.2024).

3. *Жулина Е.В., Проскурякова А.А.* Комплексное сопровождение заикающихся детей на протяжении всего периода обучения и воспитания в ДОУ. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-formy-i-tehnologii-muzykalno-ozdorovitelnoy-raboty-muzykalnogo-rukovoditelya-s-detmi-v-dou (дата обращения: 03.03.2024).

УДК 376.33

Рогожкина Е.С.,
Гродненская специальная
школа-интернат № 2
г. Гродно, Беларусь

Эффективность игровых приемов по развитию слухового восприятия в работе с дошкольниками, у которых нарушено слуховое восприятие

Аннотация. В статье представлен опыт работы учителя-дефектолога по применению игровых приемов для развития слухового восприятия у дошкольников с нарушением слухового восприятия.
Ключевые слова: дошкольники; развитие слухового восприятия; слуховое внимание; игры.

Catherine Rohozhkina,
Grodno Special Boarding School № 2
Grodno, Belarus

Effectiveness of game techniques for the development of auditory perception in working with preschool children who have impaired auditory perception

Abstract. The article presents the experience of a teacher-defectologist in the use of game techniques for the development of auditory perception in preschool children having impaired auditory perception.
Keywords: preschoolers; development of auditory perception; auditory attention; games.

В последнее время отмечается большое количество детей дошкольного возраста, у которых нарушено слуховое восприятие. Поэтому тема развития слухового восприятия будет актуальна для педагогов, работающих с детьми с нарушением слуха, после кохлеарной имплантации и/или речи центрального генеза, с заболеванием профиля аудиторных нейропатий, детьми с нарушением фонематического восприятия.

Слуховое восприятие развивается у ребенка с самого рождения – и вместе с ним параллельно развивается речь. В головной мозг должны постоянно поступать акустические сигналы, которые мозг ребенка будет обрабатывать, совершенствуясь в этом [1, с. 27].

Для полноценного развития речи ребенок с самого раннего детства должен запомнить звук, слово, который он услышал, а еще ранее малыш должен обратить внимание на звуки в целом, которые его окружают. Если у ребенка нарушено слуховое восприятие, то в дальнейшем он не сможет накопить пассивный словарь, не сформирует необходимый фонематический анализ, анализ на сегментные компоненты для того, чтобы это слово проанализировать, сопоставить его с человеком, предметом, действием, образом. Таким образом, нарушение всех этих компонентов приведут к нарушению и задержке речевого развития.

Своевременное развитие всех компонентов неречевого и речевого слуха способствует четкому и качественному произношению речевых единиц родного языка дает возможность регулировать громкость произнесения слов, говорить, используя интонационную окраску и контролировать темпо-ритмическую организацию речи. Таким образом, в основе чистой, красивой и интонированной речи, накопление правильных слуховых образов, слуховой самоконтроль произношения лежит слуховой анализ.

Необходимо подбирать игры в правильной последовательности, опираясь на уровень слухового развития ребенка, для этого изначально необходимо провести диагностику, чтобы определить на каком этапе развития слухового восприятия находится воспитанник и в каком компоненте есть нарушение.

Примерная последовательность формирования слуховых навыков:

1. Слуховое внимание и слухоречевая память.

Если ребенок в целом не может обратить внимание на звук и какое-то время удержать его, если звук для него не несет никакой смысловой нагрузки, педагог не должен двигаться дальше. Без этого этапа невозможно продолжать развитие слухового восприятия. Данный этап работы необходимо включать на протяжении всей коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, несмотря на уровень слухового восприятия воспитанника.

2. Различение неречевых звуков по общим признакам.

Формирование данного навыка является фундаментом для дальнейшего различения звуков речи. Примерами игр являются:

«Волшебный мешок» в процессе которой необходимо узнать неречевой звук и соотнести его с картинкой, игрушкой или предметом; игра «Кто пришел?», целью которой является узнавание звука, которое издает животное.

3. Различение определенных характеристик звучания.

К характеристикам звучаний относится: громкость, темп, тембр, продолжительность, интонация, количество. Примерами игр являются: «Кукла идет, кукла бежит», «Угадай, чей голос», «Два медведя», «По какой дорожке поедет машинка», «Пальчики рисуют». Работа над навыком различения характеристик звучания тренирует слуховое внимание и память, слуховой самоконтроль и подготавливает к фонематическому анализу [1, с. 81].

4. Различение ритма.

5. Фонематический анализ.

Примеры игр на слуховое внимание

Это такие игры, как «Брось камешки в банку», «Покорми игрушку», «Разбуди куклу», «Приклей лист на дерево». Целью игр является выработка условно-двигательной реакции на звук и тренировка слухового внимания. Игры предполагают, что ребенок ждет сигнал и выполняет определенное действие. В данных играх можно использовать как речевой, так и неречевой звук.

Навык выработки условно-двигательной реакции на звук необходим, для того чтобы более качественно произвести настройку слухового аппарата либо системы кохлеарной имплантации.

Первый этап проведения любой игры происходит на слухо-зрительной основе, это необходимо для того, чтобы ребенок понял правила игры, особенно это актуально для детей, которые не понимают обращенную речь. Еще одним важным условием должна быть подача звука через разные промежутки времени. Когда становиться ясно, что воспитанник понял, как выполнять задание, учитель-дефектолог предлагает упражнения на слуховой основе. Для усложнения задания можно использовать фоновый шум. Еще одним из этапов усложнения будет выполнение действия только на определенно заданный звук, например, на звук маракаса, т.е. когда учитель-дефектолог будет издавать звук другим инструментом, ребенок не должен выполнять действие. Следующим этапом усложнения игры будет выполнение действия на заданное слово. Не нужно бояться в начале пути предлагать ребенку

различать слова, но только необходимо подбирать слова с контрастной слоговой структурой.

Игры «Рисуй, пока звучит музыка», «Зайка танцует», «Летай, как птичка». Главная цель игр – удержание слухового внимания. Ребенок выполняет действие, пока слышит звуковой сигнал. Как только звуковой сигнал пропадает, ребенок должен остановить действие. Учитель-дефектолог может подобрать различную музыку или звук, но важным условием является, то, что остановки производятся через разные промежутки времени.

Примеры игр на развитие слухоречевой памяти

Игра «Что звучало?», «Что с начало – что потом?», «Повтори за мной». Задачей игр является запоминание последовательности неречевых или речевых звуков. Если ребенок еще не говорит и у него нет пассивного словаря, то на данном этапе необходимо использовать игры с неречевыми звуками. Эффективнее будет использовать те звуки, которые окружают ребенка. Примером могут быть звук ложки в стакане, звук звенящих ключей, звук шуршащей бумаги. Задачей для воспитанника будет – запомнить, как можно больше неречевых звуков.

Большой интерес у дошкольников вызывают игры с детскими музыкальными инструментами. Например, послушать несколько музыкальных инструментов и запомнить их последовательность. На данном этапе работы главной задачей является не различение неречевых звуков, а именно слуховая память, поэтому ребенок должен хорошо различать предлагаемые звуки и уметь соотносить их с картинкой или предметом. Ребенок может не знать, как называется предлагаемый предмет (например, маракас), но он знает его звук. Если ребенок еще не соотносит звук с картинкой, значит все предметы, музыкальные инструменты должны быть парные. Усложнением будет являться не только узнавание звуков, но еще и воспроизведение правильной последовательности. На начальном этапе используем два–три контрастных по звучанию звука, а затем добавляем больше звуков и следующим этапом усложнения будет использование звуков близких по звучанию и частоте (например, звук колокольчика и звон ключей). Для наглядности хорошо использовать игрушку, например, поезд, где есть первый, второй и третий вагон. Ребенок слушает и запоминает, какой звук был первый, какой второй, какой третий, а затем воспитанник расставляет в вагончики инструменты в правильной последовательности.

Игра «Какого звука не было?» – цель игры заключается в прослушивании нескольких неречевых или речевых звуков, определении того, какого звука не было. Задание является сложным, у воспитанника должны быть хорошо сформированы такие мыслительные операции, как память, мышление, внимание.

Игра «Магазин», «Угости куклу» – целью игры является запомнить несколько слов. Данный вид игр используется с воспитанниками, у которых в наличии имеется активный или хороший пассивный словарь. Сложность заключается в том, что дошкольнику необходимо запомнить инструкцию, найти нужный предмет и удержать названия предметов в памяти. Изначально последовательность называния слов воспитанником не имеет значения. Начинать работу необходимо с двух речевых единиц, затем постепенно увеличивать объем на одну единицу. Если при предъявлении более трех речевых единиц ребенок испытывает затруднения назвать весь перечень слов, необходимо повторить всю инструкцию целиком. Этапом усложнения будет назвать/выбрать предмет, который учитель-дефектолог не произносил. Эти виды работы направлены не только на развитие слухового восприятия, но и на развитие логического мышления. Зрительное подкрепление должно быть обязательно.

Целью игр «Цепочка действий», «Выполни правильно», «Послушай и запомни» являются запоминание и выполнение инструкций, и последовательность действий. В основе данных игр лежат многоступенчатые инструкции, их можно предложить использовать родителям в быту.

Использование игр по развитию слухового восприятия у дошкольников с нарушением слухового восприятия в коррекционно-развивающей работе позволяют расширять представления о звуках окружающего мира, развивать и формировать слуховое внимание и память, необходимые для овладения речью, развития познавательных процессов, таких как память, мышление, воображение, что, в свою очередь, является фундаментом становления личности ребенка.

Литература

1. *Сухова О.А.* Слушать интересно: как и зачем учить ребенка слушать? М.: Феникс, 2023. 124 с.

УДК 376.016:616.896

Сивкова А.Д.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Метод Г. Хенли в работе с детьми с аутизмом

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения метода Г. Хейли, которые используются в процессе поведенческой коррекции детей с аутизмом. Выделяются основные этапы и их содержательные характеристики. Отмечаются преимущества данного метода.
Ключевые слова: аутизм; расстройство аутистического спектра; метод Г. Хенли; ABA; поведение.

Anastasia Sivkova,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – N. Churyla, PhD in Psychology, Associate Professor

G. Hanley's method in working with autistic children

Abstract. The article discusses the main provisions of the G. Haley method used in the process of behavioral correction of children with autism. The main stages and their content characteristics are highlighted. Advantages are noted.
Keywords: autism; autism spectrum disorder; G. Hanley method; ABA; behavior.

В 2023 году опубликована обновленная статистика Центра по контролю и профилактике заболеваний США, согласно которой каждый 36-й ребенок является ребенком с аутизмом. При этом в 2018 году этот показатель был зафиксирован на уровне 1 ребенок с аутизмом на 44 нормотипичных детей [3]. Такое резкое увеличение числа детей с данным заболеванием, возможно, с одной стороны, может быть связано

с совершенствованием диагностических процедур; а с другой – с увеличением числа детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в силу различных факторов. Несмотря на высокую распространенность, единого определения данного расстройства в научной литературе не представлено. Одно из широко используемых в психолого-педагогической литературе определений представлено в работе К. Гилберга «Аутизм: медицинские и педагогические аспекты». По мнению автора, «расстройство аутистического спектра или РАС – спектр психологических характеристик, описывающий широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов» [2].

Как отмечают исследователи, одна из проблем анализа РАС в настоящий момент заключает в том, что в научной литературе отсутствуют точные сведения, касающиеся причин и механизмов его возникновения. Установлены определенные корреляции с генетическим фактором, наличием «предрасположенностей» у родителей к рождению ребенка с генетической поломкой, вызывающей специфические процессы, протекающие в головном мозге. Другая точка зрения указывает на воздействие множества патогенных факторов в пренатальном, перинатальном и постнатальном периоде развития ребенка [2; 4].

Вместе с тем, наиболее актуальные проблемы детей с РАС сосредоточены в области оказания им комплексной квалифицированной помощи, особую роль в которой выполняет психолого-педагогическое сопровождение. Фокус данной проблемы – определение методов коррекции и поддержки, необходимых и адекватных для детей с РАС.

Мультимодальный комплексный подход в работе с детьми с РАС предполагает работу специалиста в плоскости формирования социального и «учебного» поведения, направленную на развитие навыков саморегуляции, уменьшение поведенческих проблем, улучшение социальной коммуникации, адаптации и академической успеваемости.

В настоящее время наиболее частым методом, используем специалистами при работе с поведенческими проблемами является прикладной анализ поведения (АВА). Используя научные законы поведения, данный подход нацелен на уменьшение уровня проблемного или опасного поведения, мешающего социальному взаимодействию, адаптации и учебной деятельности. Терапия на основе АВА включает в себя множество методов, одни из которых направлены на управление

предшествующими факторами, существующими до возникновения поведения, другие – на управление последствиями поведения [3; 4].

Первая группа методов представлена в теории Грегора Хенли, которая предлагает основные принципы работы с детьми с РАС в дополнении к современной модели прикладного анализа поведения. Согласно подходу Г. Хэнли, основная задача работы с ребенком – это «создание комфортной обучающей среды для развития значимых для ученика и его близких навыков» [1].

Г. Хенли предлагает строить работу и взаимодействие с ребенком исходя из четырех этапов:

понимать, слушая;

понимать, радуя;

понимать, разрешая;

понимать, обучая.

Первое, с чего следует начать работу, по мнению исследователя, – понять то, что доставляет ребенку удовольствие и что причиняет страдание. Необходимо выяснить какие формы коммуникации ему нравятся, а какие – нет; понять, как ребенок общается, чтобы помочь ему наладить коммуникацию. Также следует понимать, что у нежелательного поведения есть свои причины – этим ребенок хочет что-то сказать, показать или выразить. При отсутствии прямого и открытого диалога с ребенком с РАС на этом этапе помощь можно получить от близких и родственников, которые хорошо знают привычки, ритуалы и поведенческие особенности, необходимые для дальнейшего построения эффективного коррекционного процесса [1].

Второй этап работы подразумевает «довольного, расслабленного и увлеченного ученика с аутизмом». На данном этапе важно понимать ученика, принимать его, выстраивая доверительные отношения. Среда, в которой оказывается ребенок, должна быть в его глазах безопасной, и интересной. Педагогу необходимо демонстрировать уважение к интересам ученика, не прибегая при этом к принуждению. На данном этапе очень важно получать обратную связь от тех, кто хорошо знает ребенка, чтобы понимать какие элементы коррекционного процесса нуждаются в дополнительной работе. Так, например, особое значение имеет стиль речи педагога или невербальные проявления ребенка, демонстрирующие степень его эмоционального комфорта на занятии. На этом этапе решается задача уменьшения масштабов нежелательного поведения (иногда его исчезновения), т. к. ребенку больше не нужно

показывать свое недовольство, раздражение, страх или тревогу. Внимательное наблюдение за ребенком, следование за ним помогают усилить позицию ребенка, перенести его интересы и состояние на первый план, оформить окружающее его пространство в соответствии с его потребностями и интересами [1].

На третьем этапе происходит смена позиций – в коррекционном процессе снова ведущим становится взрослый. Переход ролей должен осуществляться плавно, без нажимов. Ребенка предупреждают, что условия получения желаемого изменяются. Однако педагог внимательно следит за состоянием ребенка. Если при попытке смены ролей ребенок выходит из состояния «довольный, расслабленный и увлеченный», то педагог снижает требования. Таким способом педагог демонстрирует уважение к ребенку, показывая, что «нет необходимости усиливать нежелательное поведение, ведь ребенка понимают и принимают». С течением времени предпринимаются новые попытки изменения ситуации. Таким образом аккуратными, но, в то же время, быстрыми, четкими и последовательными шагами происходит перезагрузка отношений ребенка и педагога, что позволит перейти к решению более сложных задач по формированию новых моделей поведения [1].

Основной задачей четвертого этапа работы является замена нежелательного поведения на простую и социально приемлемую коммуникативную реакцию. На данном этапе происходит увеличение времени на сотрудничество, в коррекционный процесс вносится ситуация неопределенности, формируются навыки игры, коммуникации и сотрудничества [1].

По мнению исследователей, концепция Г. Хейли вносит новые принципы в методику АВА-терапии, способствует формированию позитивных взаимоотношений в системе ребенок-взрослый, помогает выстраиванию доверительных отношений для эффективной дальнейшей работы с ребенком с РАС. К преимуществам методов работы Г. Хенли также относят фокусировку на мотивации ребенка, использовании адекватных и доступных для ребенка с РАС индивидуальных стратегий адаптации. По мнению автора, функциональный анализ поведения необходимо использовать, прежде всего, для определения мотивов нежелательного поведения, а основная задача специалиста – разработать индивидуальные планы для удовлетворения этих потребностей без использования моделей нежелательного поведения. В теории Г. Хенли акцентируется внимание на необходимости формирования навыков

самообслуживания, коммуникативных навыков в естественных для ребенка условиях вне контролируемых специалистом ситуаций [1].

Таким образом, методы коррекции поведения, представленные в подходе Г. Хенли, основаны на адаптации индивидуальных планов поведенческой коррекции в зависимости от конкретных потребностей и возможностей ребенка, акцентируют внимание на внутренних причинах и развитии ребенка, нацелены на познание и самопознание, повышение эффективности и достижение высоких результатов в работе с детьми с РАС.

Специалисты в области аутизма, исследователи и практики, прикладывают множество усилий для разработки системы комплексной помощи для детей с аутизмом, определения методов эффективной коррекции и создания программ сопровождения ребенка с аутизмом на разных возрастных этапах. Метод Г. Хейли, хорошо зарекомендовавший себя в практике работы с детьми с РАС, является инструментом поведенческой коррекции, который формирует и поддерживает у ребенка желательное поведение, улучшает социальные навыки, повышает возможности ребенка сосредотачиваться на решении учебных и социальных задач.

Литература

1. Взгляд на современную ABA-терапию Грега Хенли. – URL: https://practicalfunctionalassessment.com/2020/11/03/russian-translation-of-a-perspective-on-todays-aba-by-dr-hanley/ (дата обращения 06.03.2024).

2. *Гилберг К., Питерс Т.* Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб.: ИСПиП, 1998. 312 с.

3. *Михеева Д.Е., Дмитриевских Л.С.* Метод АВА-терапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 4. С. 41–43.

4. *Эстербрук С., Эстербрук Р.* Эффективные методы диагностики, обучения и психотерапии детей с аутистичесими наруениями // Развитили личности. 2013. № 3. С. 152–163.

УДК 376.37

Скадорва Е.И.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Использование театрализованной деятельности для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Аннотация. Процесс развития связной речи у воспитанников старшего дошкольного возраста с нарушениями речи проходит в различных видах деятельности. Использование театрализации помогает педагогу разнообразить коррекционный процесс по формированию навыков связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи; старший дошкольный возраст; связная речь; театрализованная деятельность.

Catherine Skadorva,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – M. Bylino, PhD in Pedagogy, Associate Professor

The use of theatrical activities for the development of coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment

Abstract. The process of developing coherent speech in older preschool children with speech disorders takes place in various types of activities. The use of theatricalization helps the teacher to diversify the correctional process for the formation of coherent utterance skills in children with specific language impairment.
Keywords: specific language impairment; senior preschool age; coherent speech; theatrical activity.

Дошкольный возраст – это прежде всего период самого активного развития речевых процессов. В этом возрасте создается основа для фундамента речевой культуры и общения человека в целом. Одновременно с этим происходит стремительное развитие коммуникативной сферы, познавательных и творческих способностей [2]. В качестве одной из основополагающих предпосылок коммуникации В. П. Глухов рассматривает связность речи [1, с. 9].

Связную речь можно представить, как способ организации и выражения мыслей в устной или письменной форме таким образом, чтобы она была логичной, последовательной и понятной для слушателя или читателя. В данном случае мы обращаемся к связной речи, представленной в устной форме. Эффективность овладения детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) связной речью зависит от многих факторов, в том числе и от использования разнообразных форм организации занятий, многовариативности применяемых средств и методов коррекционного воздействия.

У детей с ОНР нарушается становление каждого из компонентов речевой системы, что вызывает сложности в процессе продуцирования связного высказывания [1, с. 27]. Данный факт подчеркивает многозадачность коррекционной работы по развитию связной речи. Однако этот вид коррекционной работы может проводиться только при обладании воспитанниками определенным уровнем сформированности словарного запаса и грамматического строя речи, поскольку связная речь напрямую зависит от правильного выбора лексических единиц, адекватного использования грамматических конструкций и умения структурировать информацию. Таким образом, использование театрализованной деятельности для развития связной речи целесообразно применять при коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР с третьим (верхней границей) и четвертым уровнем развития речи.

Театрализованная деятельность представляет собой такой вид детского творчества, который является «своеобразным синтезом детской ролевой игры и театрального искусства и представляет собой совокупность педагогически целесообразного содержания, форм, методов, приемов, позволяющих моделировать ролевое поведение ребенка, обогащая его социальный опыт» [4, с. 4]. Данный вид деятельности можно рассматривать как инструмент для развития связной

речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на этапе обучения составлению пересказа, творческого пересказа [1, 68–69]. Театрализация позволяет участникам взаимодействовать в ролевых ситуациях, выражать свои мысли и эмоции, используя различные средства общения, а также строить диалогические и монологические высказывания.

На коррекционных занятиях могут организовываться игры-инсценировки и мини-театральные постановки детских литературных произведений. Несмотря на то, что детям предоставляется образец речевого высказывания с правильно выстроенными синтагматическими и парадигматическими связями, который им необходимо воспроизвести во время театрализации, воспитанникам следует научиться передавать содержание произведения через сознательный выбор и взаимосвязь языковых единиц, через перенос образца речевого высказывания в собственную связную речь.

Процесс формирования навыков связного высказывания продолжительный. Однако при коррекционной работе имеются определенные минимальные требования к состоянию связной речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, которые отражены в программе «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи». Развитие связной речи воспитанников результативнее происходит при взаимодействии всех участников образовательного процесса [2, с. 142–143].

Для детей с ОНР характерны трудности в построении логически целостных и верно оформленных высказываний. Начинать работу по использованию театрализации как средства для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи стоит с небольших литературных произведений, ранее знакомых детям. Далее используют незнакомые тексты, доступные детям для постановки или инсценировки. Любому виду театрализованной деятельности должен предшествовать анализ произведения с выразительной и смысловой точки зрения. После анализа произведения, между детьми распределяются роли. Обозначается, что главная задача воспитанников старшего дошкольного возраста с ОНР – передать содержание произведения через связные высказывания и средства выразительности речи, а не заучить фразы из произведения. Учитель-дефектолог обсуждает с детьми сюжетную линию, действия героев и их характеристики, чтобы каждый воспитанник смог понять характеристики своего героя. Обсуждаются особенности связных высказываний, используемых в тексте произведения. Дети

разбирают примитивные элементы реквизита. Затем начинается сама театрализованная деятельность, в которой педагог на первых этапах может выполнять роль рассказчика. Задача учителя-дефектолога – провести качественную подготовительную работу по разбору содержания произведения, чтобы у воспитанников не возникали трудности с пониманием главной мысли произведения. Способность ориентироваться в последовательности действий героев, поможет воспитанникам передать содержание произведения без заучивания реплик, основываясь на словесно-логическом мышлении. Помощь в реализации подготовительной работы может быть оказана воспитателем группы. В свою очередь, задача детей с общим недоразвитием речи – не дословно пересказать текст или заучить его, а отразить сущность произведения путем мобилизации всех своих знаний, умений и навыков в процессе построения связного высказывания.

Театрализованная деятельность имеет большой потенциал для развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. Нами рассматриваются следующие возможности театрализации для достижения данной цели.

1. Развитие навыков слушания и понимания речи. Дети могут участвовать в мини-спектаклях, где им приходится внимательно слушать других детей-актеров и понимать содержание сказанного. Они могут играть роли и реагировать на действия и реплики других персонажей, что поможет им развить навыки восприятия и понимания речи.

2. Развитие навыков выражения своих мыслей и эмоций. Во время театральных игр и упражнений, дети могут выражать свои мысли и эмоции через речь и другие средства общения.

3. Развитие навыков использования правильных грамматических конструкций и лексических единиц. При создании драматических сценок или диалогов, дети начинают использовать правильные, разнообразные грамматические и лексические формы. Воспитанники могут учить новые слова, исследовать грамматические закономерности и применять их на практике. Это позволяет им улучшить свои языковые навыки и приобрести уверенность при вступлении в коммуникацию.

4. Развитие произносительной и просодической стороны речи. Во время театрализации, дети стараются ясно и отчетливо произносить слова и фразы, чтобы быть понятыми другими актерами и зрителями.

Кроме того, театрализация может создавать положительную и веселую атмосферу, которая стимулирует детей к активному участию

в процессе развития речевых навыков. Театрализованная деятельность развивает актерские навыки воспитанников и способствует развитию самовыражения и самоуверенности [4, с. 5]. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, поэтому необходима адаптация театральных упражнений и игр к уровню речевого развития и особым образовательным потребностям каждого ребенка с ОНР.

Театрализованная деятельность способствует позитивной мотивации, активному участию воспитанников в коррекционном процессе. Кроме того, она позволяет развивать навыки слушания и адаптации к различным ролевым ситуациям, что положительно сказывается на подготовке воспитанников к обучению в учреждениях общего среднего образования.

Литература:

1. *Глухов В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2002. 144 с.

2. *Гура А.А., Васильева В.С.* Изучение особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Инновационная наука. 2023. №5-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-svyaznoy-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem-rechi (дата обращения: 02.03.2024).

3. Детская психология: учебное пособие по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Эльконин. Москва: Академия, 2007. 383 с.

4. *Холецкая Н.М.* Театрализованная деятельность как средство развития социальной компетентности детей дошкольного возраста / Пралеска. 2019. № 11. С. 3–5.

УДК 376.3

Стрельская А.С.,
Российский государственный
педагогический университет имени А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия
Науч. рук. – И.П. Волкова, доктор псхол. наук, профессор

Особенности коммуникативной компетентности дошкольников 6–7 лет с речевыми нарушениями как целевой группы психолого-педагогической (ре)абилитации

Аннотация. В статье представлены результаты диагностического исследования по изучению специфики коммуникативной компетентности старших дошкольников как важного ресурса развития их реабилитационного потенциала.
Ключевые слова: дошкольники с речевыми нарушениями; жизненные компетенции; коммуникативная компетентность; реабилитационный потенциал,

Anna Strelskaya,
Russian State Pedagogical
University named after A.I. Herzen
Saint Petersburg, Russia
Supervisor – I. Volkova, Dr. in Psychology, Professor

Features of communicative competence of preschool children aged 6–7 years old with speech impairments as a target group psychological and pedagogical (re)habilitation

Abstract. the article presents the results of a diagnostic study to study the specifics of the communicative competence of older preschool children as an important resource for the development of their rehabilitation potential.
Keywords: preschool children with speech disorders; life competencies; communicative competence; rehabilitation potential.

Особое внимание в современном коррекционном образовании и реабилитации детей-инвалидов, а также детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) уделяется формированию фундаментальных жизненных компетенций, приобретение которых обеспечивает возможность детям с нарушениями речи успешно решать личностные и социальные задачи, возникающие в процессе социального взаимодействия [4].

Базовой «метакомпетентностью» современного дошкольника является, по мнению исследователей, коммуникативная компетентность.

Концепция развития системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов в Российской Федерации до 2025 года включает в себя социально-педагогическую реабилитацию и абилитацию, направленную на восстановление базовых жизненных и образовательных компетенций у детей-инвалидов [1, с. 8]. Современные требования ФАОП дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и социальной среды подчеркивают необходимость развития коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями.

Коммуникативный подход положен в основу современной (ре)абилитационной работы с детьми с речевыми нарушениями, а компетентное общение рассматривается как одно из направлений психолого-педагогической (ре)абилитации. Основным объектом психолого-педагогической реабилитации являются внешние связи личности, выражающиеся в ее отношении к различным объектам окружающей действительности. Это трехкомпонентное отношение включает когнитивный, аффективный и конативный (с интра- и интерсоставляющими) аспекты.

В настоящее время ведутся активные исследования в области теоретической и практической разработки понятий «реабилитационный потенциал» и «коммуникативная компетентность», составляющих основу формирования основных жизненных компетенций людей с особыми возможностями. Ряд исследователей (И. П. Волкова, В. З. Кантор [2], И. Ю. Кулагина, Л. В. Сенкевич, В. С. Сорокина и др.) отмечают, что реабилитационный потенциал не только тесно связан с личностными ресурсами, но и во многом определяет успех (ре)абилитации инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе дошкольников с речевыми нарушениями.

Представим диссекцию внутренней структуры коммуникативной компетентности отдельными исследователями (см. рис. 1).

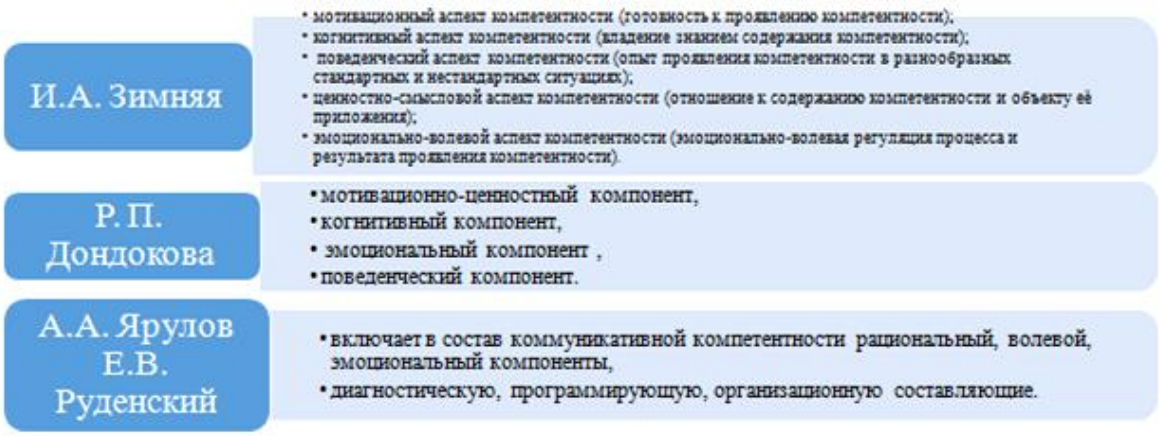


Рис. 1. Структура коммуникативной компетентности

В дошкольном детстве происходит интенсивное формирование основных навыков и умений в области речи и социального взаимодействия, поэтому развитие коммуникативной компетентности в этом возрасте является одним из ключевых аспектов дошкольной коррекционной педагогики.

Современные исследования коммуникативной компетентности дошкольников с нарушениями речевого развития (Е. Е. Дмитриева, Н. В. Сухарникова [3], Я. Е. Казьмина [5]) выделяют ряд специфических трудностей у дошкольников и необходимость их специальной психолого-педагогической коррекции.

Это определило цель нашего экспериментального исследования – изучить специфику коммуникативной компетентности старших дошкольников с нарушениями речи как целевой группы психолого-педагогической (ре)абилитации. Экспериментальное исследование проходило в 2023 году на базе МАДОУ г. Мурманска № 97 с участием 40 дошкольников 6–7 лет: из них 20 детей в возрасте 6–7 лет с речевыми нарушениями. В контрольной группе – 20 дошкольников 6–7 лет с нормативным речевым развитием. Диагностический инструментарий представлен методикой комплексной диагностики социально-коммуникативной компетентности (О. В. Дыбиной), адаптированной анкетой, направленной на оценку реабилитационного потенциала личности. Диагностика включала оценку способности: понимать эмоциональное состояние других людей; эффективно общаться и получать информацию; внимательно слушать и уважать мнения других; поддерживать диалог с разными людьми; адекватно выражать свое мнение; учитывать интересы окружающих; работать в команде

(договариваться, уступать и т. д.); проявлять уважение к окружающим; оказывать и принимать помощь; избегать конфликтов и спокойно реагировать на них. Акцент был сделан и на спектр средств коммуникации, используемых детьми.

У 90 % детей с нарушениями речи наблюдался низкий и средний уровень развития коммуникативного и социального интеллекта. В контрольной группе достоверно чаще (75 %), напротив, отмечался высокий или средний уровень (см. рис. 2).

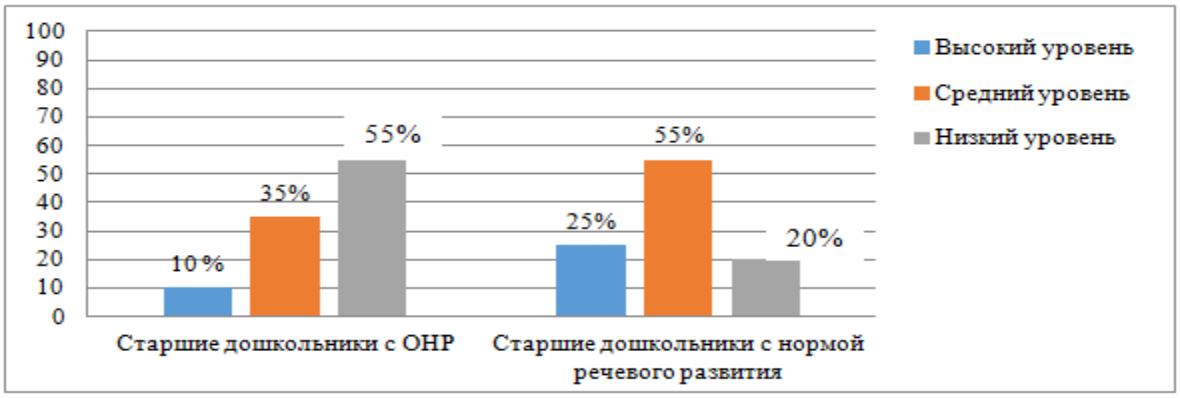


Рис. 2. Уровень развития коммуникативного и социального интеллекта, %

У детей с выявленными нарушениями речи имелось недостаточное развитие эмотивной функции в области коммуникации, что составило около 55% случаев, а также снижение их речевой активности в 2,5 раза по сравнению со сверстниками с нормативным развитием речи, что ограничивало возможности выражения эмоций в общении и затрудняло взаимодействие детей с ровесниками (см. рис. 3).

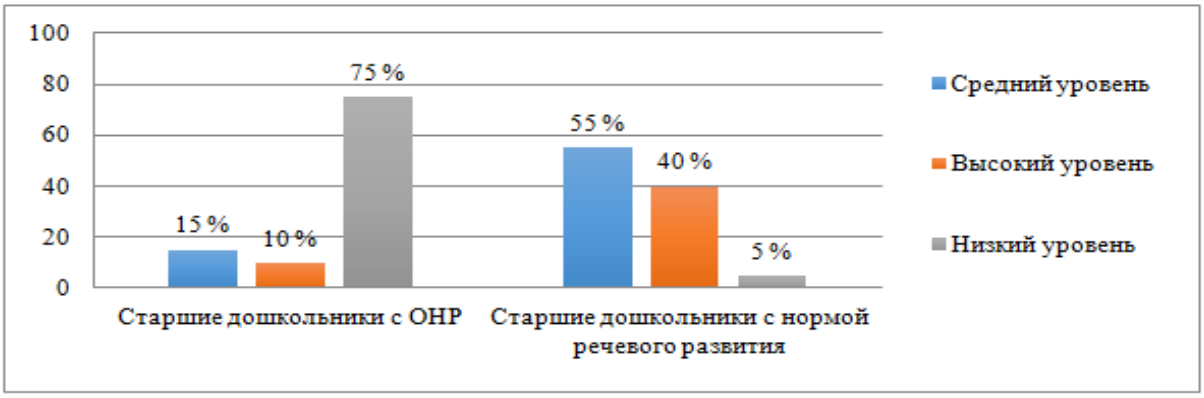


Рис. 3. Уровень эмпатии и ассертивный стиль поведения, %

У детей дошкольного возраста с выявленными нарушениями речи наблюдался недостаточный уровень коммуникативной компетентности, низкий уровень социального интеллекта, проявлявшийся в коммуникативных ситуациях, отсутствии эмпатии в процессе общения и отсутствия формирования ассертивного стиля поведения.

В совместной деятельности дошкольники с речевыми нарушениями были слабо ориентированы на сверстников, игнорировали собеседника, обладали низким уровнем сотрудничества. Активно использовали некоммуникативные средства (движения, жесты, мимику, взгляды), компенсирующие дефицит речевых средств общения, характерные для более раннего возраста дошкольников с нормативным развитием речи.

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, свидетельствует о специфических особенностях коммуникативной компетентности дошкольников с нарушением речи, что, безусловно, влияет на способы социального взаимодействия детей с речевыми нарушениями и требует активной работы в процессе психолого-педагогический (ре)абилитации.

Литература

1. Распоряжение правительства Российской Федерации 18.12.2021 № 3711-р «Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период до 2025 года».

2. *Волкова И.П., Кантор В.З.* Психоэмоциональные состояния инвалидов по зрению в структуре их адаптационно-реабилитационного потенциала // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 190. С. 79–87.

3. *Дмитриева Е.Е., Сухарникова Н.В.* Реализация коммуникативного подхода к диагностике и коррекции коммуникативно-речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2022. № 1. С. 162–169.

4. *Малофеев Н.Н.* Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities (дата обращения: 15.01.2024).

5. *Казьмина Я.Е.* Проблемы коммуникации у детей с тяжелыми нарушениями речи // Педиатрический вестник Южного Урала. 2020. № 2. С.78–81.

УДК 376.37

Храмова Е.В., Буреева С.А.,
Ленинградский государственный
университет имени А. С. Пушкина;
г. Санкт-Петербург, Россия
Науч. рук. – Ивановская О.Г., канд. пед. наук, доцент

Особенности словообразования имен существительных у дошкольников 5,5–6 лет с общим недоразвитием речи 3 уровня

Аннотация. В статье приведен анализ результатов исследования состояния сформированности навыков словообразования у детей 5,5–6 лет с общим недоразвитием речи 3 уровня, отражены типологические ошибки словообразования имен существительных у детей данной категории.
Ключевые слова: дошкольники; общее недоразвитие речи 3 уровня; словообразование.

Elena Khramova, Sophia Bureeva,
Leningrad State University named after A. S. Pushkin
St. Petersburg, Russia
Supervisor – O. Ivanovskaya, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Features of noun word formation in preschoolers aged 5.5–6 years with general speech underdevelopment of level 3

Abstract. The article presents an analysis of the results of a study of the state of formation of word formation skills in children aged 5.5–6 years with specific language impairment of the 3rd level, gives typological errors in the word formation of nouns in children of this category.
Keywords: preschoolers; specific language impairment of the 3rd level; word formation.

Изучение закономерностей формирования и уровня сформированности процессов словообразования имен существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из важнейших проблем логопедической науки.

Словообразование определяется как процесс образования новых, производных слов от уже данных, осуществляемый с использованием морфем родного языка на основе языковых правил [4, с. 55; 5, с. 34].

Изучению детей с ОНР посвящены исследования таких авторов, как И. Т. Власенко, Г. В. Гуровец, Л. Н. Ефименковой, Р. Е. Левиной и др. Р. Е. Левина впервые охарактеризовала уровни ОНР у детей, описав три уровня речевого развития. Характеризуя категорию детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, Роза Евгеньевна отметила такие особенности, как: позднее начало развития речи ребенка, скудный словарный запас, аграмматизмы в речи, дефекты звукопроизношения, нарушения фонематической стороны речи. Согласно исследованиям, у детей с ОНР 3 уровня (уровень «развернутой фразовой речи с элементами недоразвития») отмечается незнание или неточное знание и употребление слов, неумение их изменять и затруднения при образовании новых слов [3, с. 45–48].

Для исследования состояния навыка словообразования существительных у дошкольников с ОНР 5,5–6 лет был проведен констатирующий эксперимент на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 36» Ленинградской области, Кировского района, г. Кировска.

В контрольную группу вошли 15 детей с нормальным речевым развитием, в экспериментальную группу – 15 детей, имеющих ОНР 3 уровня. Обследование осуществлялось по методике Р. И. Лалаевой [2, с.56–59].

Из анализа результатов констатирующего эксперимента следует, что у детей с ОНР отмечается недостаточный уровень сформированности процесса образования существительных. Эксперимент показал, что дети с данным речевым нарушением испытывают затруднения в анализе условий задания, им сложно найти различные способы и средства для его выполнения.

По результатам качественного и количественного анализа все дети были разделены на три группы в зависимости от степени сформированности навыка словообразования существительных. В первую группу вошли дети, у которых отмечается сформированность навыка словообразования имен существительных (15 детей из контрольной группы). У детей этой группы наблюдались лишь единичные ошибки, а показатель качества выполнения заданий варьировался от 3 до 4 баллов во всех 10 пробах, что указывает на высокий уровень сформированности

исследуемого навыка. Во вторую группу вошли 10 человек из экспериментальной группы – дети, у которых отмечались ошибки, связанные с неправильным употреблением суффиксов («-оньк», «-ч», «-ик», «-иц» и др.). Было недостаточно сформировано образование названий детенышей животных: отмечалось неверное употребление морфем («хрюшата», «медвежок»), что указывает на недостаточное усвоение суффиксов «-онок», «-енок». При образовании имен существительных с помощью суффикса «вместилища» также отмечались ошибки. Наибольшие сложности вызвало образование слов «солонка», «масленка», что связано с недостаточным уровнем сформированности лексического компонента речи.

Словообразование существительных со значением единичности было сформировано недостаточно: выявлено неправильное оперирование суффиксами «-ин-», «-инк-». При образовании имен существительных женского рода, дети заменяли суффиксы «-их-», «-иц-» или неверно их употребляли, что свидетельствует о нарушении операций нахождения аффикса, соответствующего заданной модели.

Вследствие недостаточного уровня сформированности лексического компонента образование существительных, обозначающих названия профессий, также затруднено.

Образование существительных от глагола вызвало наибольшие сложности у детей экспериментальной группы. Большее число ошибок отмечалось при попытке образовать такие слова, как «засолка», «посадка», «переезд», что обусловлено незнанием этих слов и недоразвитием самого навыка образования имен существительных от глагольных форм.

При объяснении значения производных слов-существительных дети допускали единичные ошибки или не могли объяснить значение существительных, что обусловлено бедностью словаря («солонка», «печник»).

При верификации производных слов-существительных наиболее часто дети экспериментальной группы допускали ошибки в таких существительных, как: «солонка», «стекольщик», «одеяльце». Среди детей отмечались замены слов на производные от них слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом («шкаф» – «шкафчик»), отсутствие супплетивизма («поросенок» – «свинка»). Недостаточно сформирован навык верификации производных слов-существительных. Показатели выполнения проб варьировались от 2 до 3 баллов.

В третью группу вошли 5 человек из экспериментальной группы. Эту группу составили дети, у которых выявлено недоразвитие словообразования имен существительных. Испытуемые этой группы допустили разнообразные и множественные ошибки во всех 10 пробах. Даже при помощи логопеда дети не могли дать нужный ответ или отказывались выполнять задания. Ответы детей получили оценку от 0 до 2 баллов, что является показателем низкого уровня сформированности операций словообразования существительных.

Качественный и количественный анализ показал, что у детей дошкольного возраста с ОНР 3 уровня имеется недостаточный уровень сформированности словообразовательного навыка имен существительных по сравнению с детьми без нарушения речи.

Коррекционную работу с детьми предлагается проводить с опорой на методику Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, которая содержит в себе три этапа: I этап – закрепление продуктивных словообразовательных моделей, являющихся наиболее продуктивными; II этап – работа над менее продуктивных моделей; III – уточнение значения и звучания словообразовательных моделей [1, с. 66–67].

Проведение логопедической работы по указанным выше этапам позволит сформировать у детей дошкольного возраста с ОНР 3 уровня речевого развития систему словообразования имен существительных. Впоследствии эти умения и навыки следует закреплять в контекстной речи детей.

Литература

1. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб: СОЮЗ, 2001. 224 с.

2. *Лалаева Р.И.* Методика психолингвистического исследования нарушений речи. СПб.: Наука-Питер, 2006. 102 с.

3. Логопедия: учебник для студ. пед. вузов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. Москва: ВЛАДОС, 2014. 704 с.

4. *Туманова Т.В.* Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. канд. пед. наук. Москва, 1997. 175 с.

5. *Туманова Т.В.* Процесс словообразования у младших школьников с недоразвитием речи // Начальное образование. 2017. № 4. С. 17–23.

УДК [376:37.091.33]-053.4

Чубан А.В.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – О. В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент

Диагностика состояния игровой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями дошкольного возраста

Аннотация. В статье описаны особенности формирования сюжетно-ролевой игры у детей с интеллектуальными нарушениями дошкольного возраста. Представлена адаптированная версия обследования сюжетно-ролевой игры детей с интеллектуальными нарушениями дошкольного возраста.
Ключевые слова: дети с интеллектуальной недостаточностью; обследование игровой деятельности; сюжетно-ролевая игра.

Анастасия Chuban,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – O. Mamonko, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Diagnosis of the state of play activity of children with intellectual disabilities of preschool age

Abstract. The article describes the features of the formation of story-role play in children with intellectual disabilities of preschool age. An adapted version of the survey of the plot-role-playing game of children with intellectual disabilities of preschool age is presented.
Keywords: children with intellectual disabilities; examination of play activities; story-role-playing game.

Игра является ведущим видом деятельности для детей дошкольного возраста. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх, причем за годы дошкольного детства, от 3 до 6–7 лет, детские игры проходят довольно большой путь развития от предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр со сложными правилами. В старшем дошкольном возрасте можно встретить практически все виды игр, которые обнаруживаются у детей с нормотипичным развитием до поступления в школу.

Игра способствует развитию высших психических функций, в целом личности ребенка дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра позволяет ребенку дошкольного возраста овладеть социальными ролями, присвоить себе социальный опыт, накопленный предыдущими поколениями, что в свою очередь, способствует социализации.

Последовательность развития игры у детей дошкольного возраста можно разделить на этапы: младший дошкольный возраст (3–4 года), средний дошкольный возраст (4–5 лет) и старший дошкольный возраст (5–6 лет). Это разделение помогает лучше рассмотреть возрастные психологические изменения на каждом этапе, потому что в детском возрасте каждый 1–2 года появляются новые новообразования, которые ведут за собой развитие все остальные виды деятельности.

Дети с интеллектуальными нарушениями в дошкольный период не овладевают сюжетно-ролевой игрой, поскольку это самый сложный вид игры, также это связано с их психофизическими особенностями.

Существуют основные причины, тормозящие систематический переход от одной стадии становления игры к другой. Основной причиной «торможения» является низкий познавательный интерес ребенка к взрослому, игрушкам и в целом, окружающему миру.

Развитие основных двигательных навыков запаздывает на несколько месяцев и более. В младенческом возрасте малыши значительно позже начинают удерживать голову, сидеть, ползать, стоять, ходить и т. д. Также у ребенка отсутствует активное хватание и удерживание предметов, ему затруднительно либо невозможно самостоятельно раскрыть ладонь. Нарушено противопоставление большого пальца остальным, а также ребенок не может самостоятельно держать тот или иной предмет в руках.

В раннем возрасте у ребенка запаздывает в сроках становление предметной деятельности. Действия отличаются своей нецеленаправленностью, отсутствует словесное обозначение предметов

и действий. Также запаздывают и овладение предметными действиями. Это прямо влияет на формирование сюжетно-ролевой игры.

В младенческом возрасте также начинается депривация потребности ребенка в эмоционально-теплых отношениях со взрослым. Эти отношения сводятся к удовлетворению органических потребностей ребенка, как следствие не появляется потребность во взаимодействии со взрослым в дальнейшем [3 с. 37–39].

Как следствие, у ребенка с интеллектуальными нарушениями запаздывает становление предметных и сюжетных игр, а далее и сюжетно-ролевой игры, которая спонтанно и самостоятельно не формируется. Для формирования сюжетно-ролевой игры требуется специально организованная и систематическая коррекционная работа педагогов, а также активное включение в этот процесс родителей.

Дети с интеллектуальными нарушениями имеют индивидуальные особенности и определенный уровень овладения игровой деятельностью, это зависит от степени интеллектуального нарушения и сопутствующих нарушений. Для каждого ребенка следует создавать такие условия обучения игровой деятельности, которые будут учитывать индивидуальные потребности и особенности конкретного ребенка.

Создание индивидуальных условий для детей с интеллектуальными нарушениями строится на основе уже сформированных навыков и умений ребенка, т. е. на диагностической основе. Во время диагностики выявляется уровень сформированности умений и навыков ребенка, которые определяют развитие игровой деятельности: наличие интереса к игрушкам и действиям с ними, способы взаимодействия с игрушками, использование предметов-заместителей, эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними, адекватность самостоятельных действий с игрушками, характер игровых действий, способ выполнения игровых действий и т. д. [2].

Для изучения игровой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями дошкольного возраста, в частности сюжетно-ролевой игры, была использована адаптированная версия обследования игровой деятельности детей авторов Л. Б. Баряевой, А. Зарин.

Обследование проводилось в форме многократных наблюдений за деятельностью ребенка, все результаты заносились в протокол наблюдения. Наблюдение носило как кратковременный (3–5 минут), так и длительный (15–20 минут) характер. Наблюдения планировались педагогом заранее, при этом создавались специальные условия, которые

побуждали ребенка к игровой деятельности, в других случаях наблюдения были спонтанными. В процессе наблюдения педагог видил, что ребенок готовится к игровой деятельности либо начинал играть или же завершал игровую деятельность, что фиксировал в протоколе наблюдения за игровой деятельностью. Частота появления различных показателей в каждом из выделенных параметров отражала уровень качества игры, достигнутый ребенком на момент проведения обследования. Результаты наблюдений заносились в индивидуальные протоколы. Каждый критерий оценивался по 5-балльной шкале (от 1 до 5) [1].

На основании материалов диагностики, представленных Л. Б. Баряевой и А. Зарин, нами были выделены показатели состояния сюжетно-ролевой игры детей с интеллектуальными нарушениями дошкольного возраста: наличие интереса к игрушкам и действиям с ними, эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними, адекватность самостоятельных действий с игрушками, характер игровых действий, способ выполнения игровых действий, желание играть со сверстниками, умение взять на себя роль и действовать в соответствии с ней, умение вести ролевой диалог. В процессе обследования осуществлялось четыре наблюдения, после каждого из них в таблицу заносились цифровые показатели каждого критерия в предложенной схеме обследования.

Экспериментально выявлено, что дети с интеллектуальными нарушениями однообразно манипулировали игрушками независимо от их функционального назначения. Наблюдались неадекватные действия с игрушками: дети бросали их в разные стороны, стучали ими, размахивали, могли засовывать их в рот, грызть, бесцельно перекладывать с одного места на другое и т. д. Но такие действия сочетались и с адекватным и правильным использованием игрушек. Данные действия встречались, как и у 4–5-летнего, так и у 6–7-летнего ребенка. В последнем случае это бывало, если ребенок не посещал занятия в детском саду, и у него нет правильного опыта взаимодействия с игрушками в соответствии с их функциональным назначением. Во время игр, дети не взаимодействовали друг с другом, не проявляли интереса к сверстнику. Взаимодействие возникало только по просьбе и инициативе педагога.

У детей с интеллектуальными нарушениями сюжет игр оказывался однообразным, т. к. у них имеется маленький объем знаний о жизни, деятельности людей и отношений между ними [1]. В играх с другими детьми редко можно было слышать смех или плач «понарошку». Их интонации часто были монотонны.

Дети с интеллектуальными нарушениями редко брали на себя роль во время игр с другими детьми или вовсе не проявляли интереса к данной игре. Если же ребенок брал на себя роль, даже самую простую, то не действовал в соответствии с ней.

Обобщив результаты диагностики, можно сделать вывод о том, что у всех детей, принявших участие в исследовании, сюжетно-ролевая игра не сформирована. У детей с интеллектуальными нарушениями отсутствует мотив к игре и к игрушкам в целом. Возникает кратковременный интерес, который быстро угасает, либо вообще не возникает интереса к игровым действиям. Обычно ребенок играет с теми игрушками, которые в данный момент попали в его поле зрение, либо с теми игрушками, которые привлекли его внешним видом или звуком. Ребенок с интеллектуальными нарушениями не играет с возможностью воплотить той или иной игровой замысел игры, это характерно для нормально развивающихся детей 2–3 года жизни.

На основании полученных результатов диагностики будут разработаны специальные условия формирования игровой деятельности для каждого ребенка. Такой подход позволит эффективно выстроить коррекционную работу по формированию игровой деятельности в целом и сюжетно-ролевой игры, в частности, у каждого ребенка с интеллектуальными нарушениями.

Литература

1. *Баряева Л.Б., Зарин А.П.* Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. СПб.: СОЮЗ, 2001. 412 с.

2. *Винникова Е.А.* Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условиях ЦКРОиР // Спецыяльная адукацыя. 2011. № 2. С.20–28.

3. *Винникова Е.А., Глуховская С.А.* Дошкольная олигофренопсихология: пособие для студентов вузов. М.: БГПУ, 2012. 216 с.

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.3: 398

Андреева А.А.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – И.С. Сычева, канд. пед. наук, доцент

Матрешка как средство обучения детей с особенностями психофизического развития

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей использования матрешки как дидактического средства, соответствующего принципам наглядности, систематичности и последовательности обучения. Ценность данной игрушки не только в ее эстетических характеристиках, но и в структурировании изучаемого материала согласно принципу матрешки – включение меньших объектов в большие по размеру или значимости при описании научных и социальных явлений.
Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития; народные игрушки; матрешка; принцип матрешки; направления работы с матрешкой.

Alesya Andreeva,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – I. Sycheva, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Matryoshka as a tool of teaching children with special needs of psychophysical development

Abstract. The article is devoted to the analysis of the possibilities of using nesting dolls as a didactic tool that meets the principles of clarity, systematicity and consistency of teaching. The value of this toy is not only in its aesthetic characteristics, but also in the structuring of the material being studied according to the principle of the nesting doll – the inclusion of smaller objects into larger ones in size or significance when describing scientific and social phenomena.
Keywords*:* children with special needs of psychophysical development; folk toys, matryoshka; the matryoshka principle; directions for working with matryoshka.

Традиционные народные игрушки (из дерева, глины, соломы, ткани, бумаги) могут использоваться в качестве средства обучения детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Такие игрушки помогут учителю говорить о сложных научных понятиях образно, доступно, комплексно развивать мышление, речь, зрительное и слуховое восприятие, творческое воображение.

Наиболее распространенной русской народной игрушкой, которая есть практически в каждой семье, является матрешка. Это и произведение декоративно-прикладного искусства, и развивающая детская игрушка. Кукла появилась в России в 1900 году и стала истинно народной. Самые известные матрешки вырезают в селе Полх-Майдан, в Сергиевом Посаде, Нижнем Новгороде, Твери, Вятке, Уфе [4, с. 161–164].

Актуальность использования матрешки для обучения детей с ОПФР объясняется тем, что данной категории детей трудно вербально выражать свои мысли и идеи, объяснить действия и чувства словами, пересказывать прочитанное. В этом им может помочь такое дидактическое средство как матрешка: на первом этапе – реальная игрушка в руках учителя или, по возможности, каждого ребенка с ОПФР, на втором – плоскостное изображение матрешки, а потом – мысленное представление данной игрушки.

Как дидактическое средство матрешка соответствует основополагающим принципам дидактики: принципу наглядности обучения, принципу систематичности и последовательности обучения.

Принцип наглядности обучения предполагает комплексное вовлечение органов чувств в освоение учебного материала, что особо актуально для детей с особенностями психофизического развития. Яркая расписная деревянная игрушка способствует развитию сенсорного восприятия (зрение, слух, осязание), знакомит с разнообразием цвета, размера, формы. Осознанные действия ребенка с матрешкой в процессе

решения учебных задач (счета, пересказа, лексического анализа) помогают концентрировать внимание, способствуют развитию интеллекта в единстве с совершенствованием тактильных ощущений, тонкой моторики, координации движений.

Принцип систематичности и последовательности обучения предполагает системность мышления, способность к анализу и синтезу, понимание взаимосвязей между изучаемыми явлениями. Детям с ОПФР трудно строить логические последовательности, соотносить части и целое, находить сходство и различие, обобщать информацию.

В связи с этим не только педагогу, но и обучаемым важно осознавать принцип матрешки – вложение объектов один в другой при их последовательном уменьшении и возможности разделения каждого объекта на две части [3, с. 7–10]. Данный принцип иллюстрирует особенности человеческого мышления и подходит для структурированного описания многих научных явлений (математических, языковых, природных, географических, химических социальных, культурных) в их взаимосвязи.

Использование матрешки на уроках математики (деление на классы: единицы, десятки, сотни, тысячи; деление целого на части; объем; размер) помогает развивать логическое мышление, навыки порядкового счета.

Применение матрешки на уроках русского, белорусского, иностранного языка поможет ребенку с особенностями психофизического развития понять структуру языка, взаимозависимость его отдельных компонентов (речь: звук, слог, слово, словосочетание, предложение, текст; строение слова: приставка, корень, суффикс, окончание; части сложноподчиненного предложения), а также прокомментировать свои учебные действия по анализу текста, разбору слова.

Матрешка на уроках литературного чтения (изучение народного творчества; классификация жанров литературы: рассказ, повесть, роман; характеристика главных героев произведения: по размеру (сказки «Репка», «Теремок») поможет ребенку с ОПФР пересказать прочитанное, глубже осознать действия героев и смысл произведения. Кроме того, матрешки могут быть расписаны по-разному и изображать исторических личностей, литературных героев, героев известных сказок.

Матрешка на уроках «Человек и мир» (временные отрезки: сутки, неделя, месяц, год; административное деление: населенный пункт, район, область, республика; матрешка как модель семьи) может рассматриваться как символ человека, устройства природы, общества и государства.

Темы по истории Беларуси можно дополнить информацией о белорусских матрешках, которых производит Брестская сувенирная фабрика с 1953 года. Представлены матрешки по мотивам сказок, мультфильмов, по профессиям, развивающие, креативные, с сюжетами, в костюмах разных стран и народов. Мастерами разработана коллекционная серия матрешек «Традиционные строи женского костюма Беларуси»: «Калинковичский строй», «Малоритский строй», «Неглюбский строй», «Новогрудский строй», «Домачевский строй», «Молодеченский строй» [1].

Применение матрешки на уроках изобразительного искусства (знакомство с народными промыслами, традиционным орнаментом и костюмом; изучение цвета и формы; раскрашивание заготовок; творческое рисование) будет содействовать развитию творческих способностей детей с ОПФР на основе народного творчества, как наиболее близкого к детскому мировосприятию.

Использование матрешки как средства обучения на уроках музыки и пения (народная музыка; народный танец) будет содействовать эмоционально-творческому развитию детей с ОПФР, приобщит их к традиционной народной культуре. Матрешки востребованы для организации физкультминуток, дидактических и развивающих игр, конкурсов и творческих проектов с дошкольниками и младшими школьниками [2].

Таким образом, при использовании матрешки как средства обучения, у детей с ОПФР развивается познавательная активность, интерес к знаниям, любознательность. Они учатся лучше выражать свои мысли, логически мыслить, комментировать последовательность учебных операций в процессе выполнения заданий. При знакомстве с матрешкой, как произведением народного декоративно-прикладного искусства, у детей с ОПФР формируются эстетические чувства, совершенствуется зрительное и слуховое восприятие, расширяется словарный запас.

Литература

1. Брестская фабрика сувениров. Матрешки. URL: https://fabrikasuvenirov.by/nestingdolls (дата обращения: 6.03.2024).

2. *Ластухина Н.Ф.* Картотека «Игры с матрешками» / Образовательная социальная сеть nsportal.ru. URL: https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2020/01/11/kartoteka-igry-s-matreshkami (дата обращения: 4.03.2024).

3. *Сокольникова Н.М.,* Принцип матрешки в науке, дизайне и архитектуре / КиберЛенинка: научная электронная библиотека. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-matreshki-v-nauke-dizayne-i-arhitekture (дата обращения: 6.03.2024).

4. Я познаю мир. Игрушки: детская энциклопедия / авт. сост. Н.Г. Юрина. Москва: АСТ, 1998. 496 с.

УДК 376.1+159.922.76

Борисова А.С., Жудрик М.А.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – А.С. Брыкова, канд. психол. наук, доцент

Адаптация и модификация учебного материала по математике для детей с особыми образовательными потребностями

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме адаптации учебного материала для детей с особыми образовательными потребностями (ООП) по предмету «Математика» на II ступени общего среднего образования. В данной статье отражены рекомендации по упрощению учебного материала, предложены способы и авторские разработки примеров адаптации и модификации заданий по математике.
Ключевые слова: учащиеся с особыми образовательными потребностями; предмет «Математика»; модификация и адаптация учебного материала.

Adaptation and modification of educational material in mathematics for children with special educational needs

Anastasia Borisova, Michael Zhudrik,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – A. Brykova, PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. The given article is devoted to the problem of adapting educational material for children with special educational needs (SEN) in the subject “Mathematics” at the second stage of general secondary education. This article reflects recommendations for simplifying educational material, suggests methods and author's development of examples of adaptation and modification of mathematics tasks.
Keywords: students with special educational needs; Math; modification and adaptation of educational material.

Одной из ключевых идей современного образования является его общедоступность. Индивидуальный подход – принцип, закладываемый в новые педагогические стандарты, и позволяющий сделать образование доступным «для всех». Ежегодно растет количество детей с особыми образовательными потребностями (ООП), обучающихся в классах общеобразовательных учреждений, что соответствует приоритету инклюзивного образования.

В нынешних реалиях одной из проблем, с которой сталкивался каждый педагог, является отсутствие адаптированного учебного материала для детей с ООП, что препятствует реализации индивидуального подхода в обучении. Дифференциация учебного материала осуществляется за счет его адаптации и модификации в соответствии с общими и специальными особыми образовательными потребностями ребенка.

Рассмотрим несколько интерпретаций понятий «адаптация» и «модификация» учебного материала. Адаптация изменяет характер учебного материала, не изменяя при этом содержание или концептуальную сложность учебной задачи. Если адаптация учебного материала не приводит к нужному результату, в этом случае можно прибегнуть к модификации. Модификация изменяет характер подачи материала вследствие изменения содержания или сложности задачи. Главный принцип модификации – снижение уровня требований к учащемуся [1, с. 3]. Данные понятия определяются как один из подходов индивидуализации общеобразовательного учебного материала (см. табл. 1).

Приведем наиболее общие примеры адаптации и модификации учебного материала для детей с ООП.

1. Упрощение материала (упрощение лексики; разбиение сложных предложений на более простые; сокращение объема текста; практико-ориентированные задания; конкретные примеры; пояснение терминов) [2].
2. Мультисенсорное обучение (задействование различных видов восприятия и запоминания информации).
3. Использование подсказок (визуальных, жестовых, физических и др.). Так, графические органайзеры используются для создания наглядной основы и организации учебного материала в некую структуру.
4. Индивидуальный темп обучения, поддержка со стороны учителя.
5. Использование игровых, интерактивных методов в обучении.
6. Регулярная обратная связь между учителем и учащимся.

Таблица 1.

Подходы к индивидуализации общеобразовательного учебного материала

Подход	Определение	Примеры
Адаптация	Изменение способа преподнесения учебного материала или требований к ответу с сохранением равных ожиданий в отношении всех учащихся	- предварительное обучение; - предоставление указаний в письменном виде; - предоставление дополнительного времени; - возможность использования учащимся клавиатуры вместо письменных принадлежностей
Модификация	Отбор лишь нескольких компонентов учебной программы	- числовые примеры вместо словесных задач; - укорачивание письменных заданий.

В рамках учебной дисциплины «Инклюзивная образовательная практика» нами были разработаны варианты адаптации и модификации заданий по предмету «Математика» на II ступени общего среднего образования.

Задания по теоретическому материалу

6 класс.

оригинальное задание: ответить на вопрос «Какие бывают треугольники по виду угла?»;

адаптированное задание: учитель раздает бланки, где учащимся необходимо подписать иллюстрации (см. рис. 1);



Рис. 1. Вариант адаптации

модифицированное задание: Учитель раздает бланки, где учащимся необходимо синей ручкой обвести остроугольный треугольник, зеленой

ручкой обвести прямоугольный треугольник, а красной ручкой обвести тупоугольный треугольник. Для упрощения выполнения задания в треугольниках заранее выделяется наибольший угол (см. рис. 2).



Рис. 2. Вариант модификации

7 класс.

оригинальное задание: ответить на вопрос: «Какие основные формулы сокращенного умножения вы знаете?»;

адаптированное задание: учащемуся предлагается бланк, где ему необходимо заполнить пропуски в формулах сокращенного умножения (см. рис. 3);

$$(a + b)^2 = __ + 2ab + b^2$$

$$(a - b)^2 = a^2 - 2ab + __$$

$$a^2 - __ = (a - b)(__ + b)$$

Рис. 3. Вариант адаптации

модифицированное задание: учащемуся предлагается составить формулы сокращенного умножения из предложенных элементов-карточек, которые заранее разложены случайным образом (см. рис. 4);

$$(a + b)^2 =$$

a^2 $+ b^2$ $+ 2ab$

$$(a - b)^2 =$$

a^2 $+ b^2$ $- 2ab$

Рис. 4. Вариант модификации

8 класс.

оригинальное задание: ответить на вопрос: «Какие известные вам фигуры являются параллелограммами?»;

адаптированное задание: учащемуся предлагается набор фигур, где для каждой фигуры нужно подписать ее название (см. рис. 5);

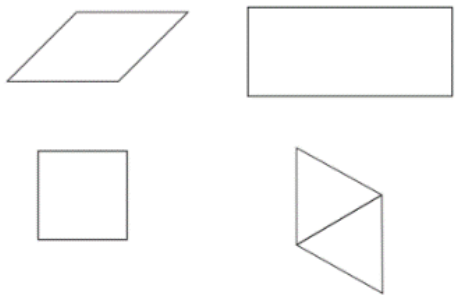


Рис. 5. Вариант адаптации

модифицированное задание: учащемуся предлагается набор из подписанных фигур, из которых нужно выбрать только параллелограммы (см. рис. 6).

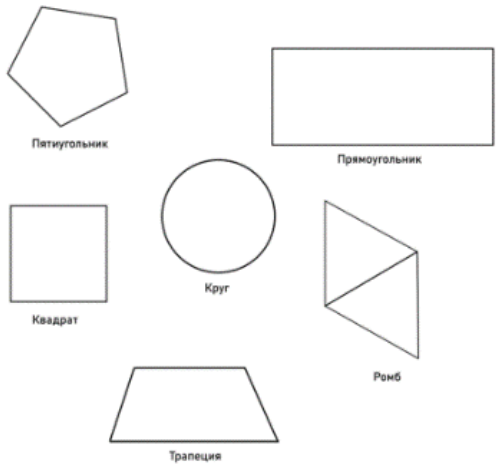


Рис. 6. Вариант модификации

9 класс.

оригинальное задание: ответить на вопрос: «Приведите пример дробно-рационального выражения?»;

адаптированное задание: учащемуся предлагается набор выражений, из которых ему нужно выбрать дробно-рациональные выражения (см. рис. 7);

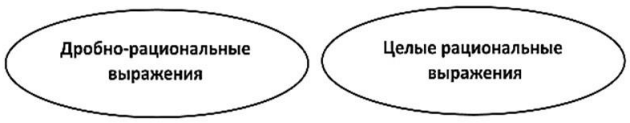
Список выражений:

$$а)\frac{5}{2};б)\frac{x+2}{3};в)\frac{1}{18};г)\frac{x+2}{x};д)0,5;е)\frac{1}{x+5}$$

Дробно-рациональные: *варианты ответов*

Рис. 7. Вариант адаптации

модифицированное задание: учащемуся предлагаются карточки с выражениями и задание – распределить их на две группы, представленных в овалах. (см. рис. 8).



Список выражений:

$$а)\frac{3+x}{4};б)\frac{5+x}{x};в)\frac{x}{16};г)\frac{1}{x}.$$

Рис. 8. Вариант модификации

Таким образом, адаптация и модификация учебного материала позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения лиц с ООП на уроках математики, повысить мотивацию учебной деятельности и облегчить процесс преподавания.

Литература

1. *Буткевич А.В.* Особенности адаптации и модификации учебных материалов по предмету «Человек и мир» для младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью в классах интегрированного обучения и воспитания // Специальная педагогика и психология : традиции и инновации: материалы II Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием, г. Москва, 23 апреля 2020 г. / под общ. ред. Ю. О. Филатовой. Москва: МПГУ, 2020. С. 106–111.

2. *Гриханов В.П., Пивоварчик Ж.Г.* Математика: учебное пособие для 10-го класса перв. отд. вспом. школы с рус. яз. обуч. Минск: Народная асвета, 2017. 265 с.

УДК 376.3

Валейко А.И.,
Московский педагогический
государственный университет
г. Москва, Россия
Науч. рук. – Ю.О. Филатова, доктор пед. наук, доцент

Характеристика устной речи младших школьников с нарушениями зрения

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение устной речи младших школьников с нарушениями зрения. Выявлены особенности во всех компонентах речевой системы детей со зрительной депривацией, особенно в звукопроизношении и артикуляционной моторике. Полученные результаты указывают на необходимость разработки направлений коррекционной работы с учетом выявленных нарушенных показателей устной речи детей с патологией зрения в системе логопедической работы.
Ключевые слова: зрительная депривация; речь; младшие школьники; диагностика.

Alyona Valeyko,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Supervisor – Yu. Filatova, Dr. in Pedagogy, Associate Professor

Characteristics of oral speech of primary school children with visual impairments

Abstract. The article presents the results of an experimental study aimed at studying the oral speech of primary school children with visual impairments. The features in all components of the speech system of children with visual deprivation, especially in sound reproduction and articulatory motility, are revealed. The obtained results indicate the need to develop areas of correctional work, taking into account the identified impaired indicators of oral speech of children with visual pathology in the system of speech therapy.

Keywords: visual deprivation; speech; primary school children; diagnostics.

Международное агентство по профилактике слепоты представляет данные, согласно которым около 284 миллиона жителей Земли имеют зрительные нарушения. Заболевания глаз встречаются у порядка 19 миллионов детей. В России количество незрячих и слабовидящих составляет более 210 тысяч человек, а миопия и глазодвигательные нарушения наблюдаются примерно у 10–12 % детей, поступающих в школу. Нарушения деятельности зрительного анализатора у детей с патологией зрения часто приводят к своеобразию речевого развития. Нарушения разных сторон речи у таких детей встречаются в несколько раз чаще, так как само ее формирование протекает в более трудных условиях, чем у нормативно развивающихся сверстников.

Исследования в области логопедии, посвященные нарушениям речи у детей с дефектами зрения, немногочисленны. Как отмечала Л. С. Волкова, речевое развитие ребенка с нарушением зрения является «одним из основных компонентов психологической основы усвоения знаний в школе» [1, с. 1].

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что у младших школьников с патологиями зрения наблюдаются нарушения разных сторон речи, что влияет на школьную успеваемость.

Степень выраженности проблем со зрением у детей различна. Рассмотрим классификацию нарушений зрения, описанную В. З. Денискиной. Автор выделяет следующие подкатегории детей с нарушением зрения с учетом остроты и поля зрения, а также по органическим и функциональным причинам его нарушения: слепые; слабовидящие; дети с функциональными нарушениями зрения [2].

Еще И. М. Сеченов (1947) отмечал, что визуальная ориентация занимает ведущее место среди других психических функций, в связи с чем целесообразным представляется рассмотрение зрительной системы в связи с другими психическими функциями.

Наряду с отклонениями в развитии восприятия у детей со зрительной депривацией нарушается ориентация в пространстве, а также отмечаются недостатки формирования двигательных функций: скорости, точности и координации движений [3, с. 124].

Свойства внимания детей с нарушениями зрения имеют ряд особенностей: нарушенное восприятие негативно влияет на его объем, переключаемость и устойчивость. Однако при своевременной

коррекционной помощи внимание так же, как и другие психические функции, может достигнуть уровня нормы. Для памяти детей со зрительной депривацией характерны недостаточная осмысленность запоминаемого материала, своеобразное протекание процессов сохранения и забывания информации. Однако стоит отметить, что она развивается по тем же закономерностям, что и у детей в норме.

Качественно отличаются и представления детей с нарушениями зрения. Для них характерны: фрагментарность (отсутствие существенных деталей в целостном образе объекта); схематизм (бедность деталей и, как следствие, слабая дифференциация образов, формируемых как схема объекта); низкий уровень обобщенности; вербализм (отсутствие чувственных элементов при описании объекта).

Таким образом, зрительные нарушения приводят к тому, что психические функции, на базе которых развивается речь, формируются патологически. Расстройство речи слепых и слабовидящих непосредственно связано со зрительной недостаточностью.

Часто развитие речи слепых и слабовидящих детей не укладывается в возрастные границы и отличается рядом особенностей, среди которых отмечаются замедление темпа психического и речевого развития, нарушения словарно-семантической стороны, эхолалии, «формализм».

Многие исследователи посвящали свои научные труды описанию нарушений звукопроизношения у детей данной нозологической группы (М. Е. Хватцев, С. В. Яхонтова); системно рассматривали речевые дефекты (Р. Е. Левина, В. К. Орфинская). Группу детей с общим недоразвитием среди слабовидящих выделила С. Л. Коробко.

Согласно результатам исследования Л. С. Волковой, у детей с нарушениями зрения встречаются не только нарушения звукопроизношения, но и различные системные нарушения, включающие в себя особенности фонетической, лексической и грамматической стороны речи [1].

В связи с актуальностью проблемы нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление нарушений устной речи у младших школьников с нарушениями зрения.

На предварительном этапе проводился отбор детей в экспериментальную группу. Был произведен сбор и анализ медицинской и психолого-педагогической документации. На основании полученных результатов была сформирована экспериментальная группа (ЭГ), которую составили 11 детей в возрасте 9–10 лет со следующими патологиями зрения:

слабовидящие дети (с остротой зрения 0,3–0,4 с коррекцией очками на лучше видящем глазу) – 7 детей;

дети с функциональными нарушениями зрения: косоглазием и развивающейся вследствие него амблиопией – 4 ребенка.

В качестве группы сопоставительного анализа (ГСА) были взяты результаты обследования речи группы детей того же возраста Т. В. Ахутиной и Т. А. Фотековой [4].

Анализ психолого-педагогической документации, а именно характеристик обучающихся, подготовленных классным руководителем и специалистами (дефектологом, тифлопедагогом, психологом, логопедом), позволил выявить следующие особенности познавательного, речевого развития и состояния учебной деятельности детей, составляющих экспериментальную группу: уменьшение объема знаний и представлений об окружающей среде в сравнении с нормой; снижение объема исполнительных действий, активности; своеобразие учебной мотивации, познавательного и речевого развития.

Часть детей, составляющих ЭГ, показала приближенные к норме показатели познавательного развития (достаточный уровень развития устойчивости, концентрации, переключаемости внимания, соответствующий возрастной норме объем оперативной и долговременной памяти, высокий уровень развития умственных операций (анализа, синтеза, обобщений).

Исследование проводилось с применением тестовой методики диагностики речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов Т. В. Ахутиной и Т. А. Фотековой [4].

Для обследования был взят первый вариант методики, предназначающийся для детей младшего школьного возраста. По результатам исследования был выявлен общий уровень успешности, что позволило определить те стороны речи, которые у детей ЭГ нарушены в большей степени.

Задания методики разделены на два блока, содержащих серии заданий: первый направлен на исследование особенностей экспрессивной речи (звукопроизношения, звукослоговой структуры слова, артикуляционной моторики, словообразования, грамматического строя речи, связной речи, номинативной функции речи), второй – на проверку импрессивной речи.

Общим для всех проб являлся четырехуровневый характер оценки и выявление четырех уровней успешности.

По результатам обработки протоколов вычерчивался усредненный речевой профиль группы учащихся.

Как видно на рисунке 1, участники ЭГ имеют более низкие результаты в сравнении с детьми ГСА. Выраженные расхождения результатов наблюдаются по таким показателям, как звукопроизношение и артикуляционная моторика.

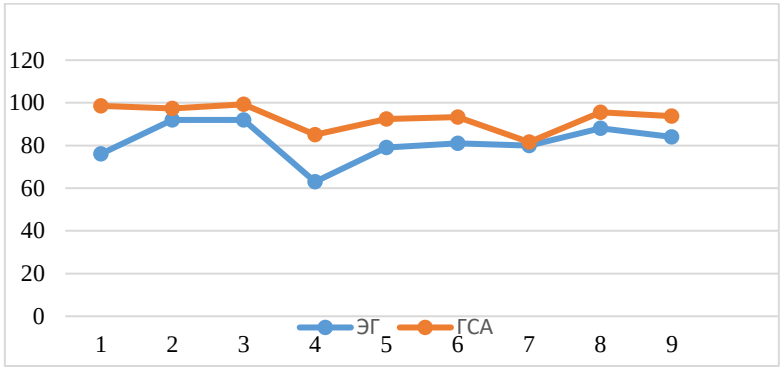


Рис. 1. Успешность выполнения заданий методики учащимися 3-х классов

Примечание: 1 – звукопроизношение; 2 – слоговая структура слова; 3 – звуковая структура слова; 4 – артикуляционная моторика; 5 – словообразовательные навыки; 6 – грамматический строй речи; 7 – связная речь; 8 – номинативная функция речи; 9 – импрессивная речь

Качественный анализ звукопроизносительной стороны речи показал, что IV уровню успешности соответствовало выполнение заданий только пятью участниками ЭГ. Нарушения звукопроизношения наблюдались в таких группах звуков, как свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры. В речи детей отмечались искажения и замены нескольких звуков перечисленных групп, в частности, искажения и замены свистящих и шипящих (межзубный сигматизм, шипящий парасигматизм), искажения и замены соноров (межзубный ламбдацизм, одноударный ротацизм).

Экспериментально выявлено, что артикуляционная моторика младших школьников с нарушениями зрения имеет ряд особенностей в виде длительности поиска позы и замедленного выполнения предъявляемых упражнений.

Таким образом, проведенное исследование показало, что в устной речи младших школьников с нарушениями зрения имеются особенности во всех компонентах речевой системы, в большей степени, согласно

результатам экспериментального исследования, в звукопроизношении и артикуляционной моторике. Исследование состояния устной речи показало, что младшие школьники с нарушениями зрения нуждаются в целенаправленной логопедической помощи, направленной на развитие всех сторон устного высказывания.

Литература

1. *Волкова Л.С.* Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... доктора пед. М., 1983.

2. *Денискина В.З.* К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонениях в их развитии. Всероссийские педагогические чтения. М., 2007. 17 с.

3. *Епифанцева Т.Б.* Настольная книга педагога-дефектолога / под ред. Т.О. Епифанцева. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 486 с.

4. *Фотекова Т.А., Ахутина Т.В*. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.

УДК 37.088.2

Вдовина В.В., Дядькова Е.В.,
Московский городской
педагогический университет
г. Москва, Россия
Науч. рук. – Е.Н. Землянская, доктор пед. наук, профессор

Анализ взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда в общеобразовательной организации начального общего образования

Аннотация. В статье рассматривается вопрос необходимости введения регламента взаимодействия учителя начальных классов и учителя-логопеда в общеобразовательной организации начального общего образования путем анализа данных, полученных в результате опроса обоих специалистов.
Ключевые слова: учитель начальных классов; учитель-логопед; межпрофессиональное взаимодействие.

Valentina Vdovina, Yekaterina Dyadkova,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Supervisor – E. Zemlyanskaya, Dr. in Pedagogy, Professor

Analysis of the interaction of primary school teachers and speech therapists in the general education organization of primary general education

Abstract. The article considers the need to introduce regulations for the interaction of primary school teacher and speech therapist in a general education organization of primary general education by analyzing data obtained from a survey of both specialists.
Keywords: primary school teacher; speech & language therapist; interprofessional interaction.

В современной системе школьного образования в коррекционном процессе важная роль отдается двум специалистам: учителю начальных

классов и учителю-логопеду. При реализации логопедической работы важным условием является грамотное взаимодействие обоих специалистов, каждый из которых выполняет свой объем задач, который лежит в основе успешного преодоления речевых нарушений у младших школьников.

Рассматривая взаимодействие между специалистами, мы опираемся на раздел III, пункт 37 Приказа Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования», в котором отмечается, что одним из условий реализации программы начального общего образования является возможность психолого-педагогического сопровождения, рядом специалистов, в числе которых учитель-логопед [1].

Учитель-логопед, проводя свою работу, оценивает динамику, отмечая пройденный путь с учетом речевых особенностей младшего школьника. Учитель начальных классов, в свою очередь, является связующим звеном между учеником и реализацией получения знаний, которые не могут быть усвоены без нормативно развивающейся речи, таким образом становясь «мостом» между учеником и учителем-логопедом.

На основе личного опыта наблюдения за совместной работой специалистов было отмечено, что их взаимодействие носит условный характер и не регламентировано, а работа ведется только по типовому плану, без достаточной опоры на педагогическое проектирование [3]. Несмотря на то, что в образовательной организации существует локальный акт об осуществлении психолого-педагогического сопровождения, но данного документа недостаточно для выстраивания полноценной системы взаимодействия этих специалистов, тем самым выдвигая потребность в создании такого документа, который может быть универсален для каждой организации. На основе этого было принято решение проанализировать и обосновать необходимость составления регламента их взаимодействия.

В соответствии с этим были разработаны опросники для каждого из рассматриваемых специалистов. Каждый опросник содержал ряд специально разработанных, универсальных вопросов, ответы на которые в полной мере отображали актуальную ситуацию во взаимодействии с точки зрения каждого из них. Таким образом создалась картина межпрофессионального взаимодействия, учителя начальных классов и учителя-логопеда в образовательном процессе лиц с речевыми нарушениями.

Ключевыми направлениями в опроснике являлись данные об общей осведомленности каждого специалиста, личном опыте взаимодействия, наличия или отсутствия трудностей в совместной работе и пожелания по ее совершенствованию. Также опросники были разделены на количественный и качественный разделы, ответы на которые можно было интерпретировать в соответствующем эквиваленте. Количественные показатели варьировались в значениях от «0» до «100», где «0» – это отсутствие ответа, а «100» – это подробный ответ с отсылками на официальные документы. К блоку количественных вопросов для учителей начальных классов относились такие пункты как: оценка своей профессиональной обязанности направлять ребенка к логопеду; осведомленность о наличии или отсутствии необходимой документации у ребенка для направления к логопеду; осведомленность о временных лимитах на проведение логопедических занятий с ребенком имеющим или не имеющим документальные основания; оценка своей компетентности по выявлению учеников, находящихся в группе риска развития речевых нарушений. К блоку количественных вопросов для учителей-логопедов относились: отношение к возможности проведения учителем начальных классов коррекционной работы; отношение к компетенции учителя начальных классов по выявлению учеников в группе риска развития речевых нарушений.

Результаты опроса обеих групп специалистов отражены в таблицах 1, 2.

Таблица 1.

Результаты опроса учителей начальных классов

Место	**Вопрос 1**	**Вопрос 2**	**Вопрос 3**	**Вопрос 4**	**Вопрос 5**
1	2	3	4	5	6
Москва, Школа 1	100	100	100	100	100
Москва, Школа 1	100	100	0	0	50
Москва, Школа 1	100	100	100	100	100
Москва, Школа 2	0	0	100	0	0
Москва, Школа 2	50	100	100	100	100

1	2	3	4	5	6
Московская область, Школа 1	50	50	0	0	0
Московская область, Школа 2	100	100	100	100	75
Итого (%)	71,4	78,6	71,4	57,1	60,7

Таблица 2.

Результаты опроса учителей-логопедов

Место	**Вопрос 1**	**Вопрос 2**
1	2	3
Школа 2107	0	100
Москва	100	100
МО, Щелково	100	100
МО, Балашиха	100	100
Итого (%)	75	100

Качественные результаты оценивались с точки зрения потенциального вклада опрашиваемого педагога в улучшение взаимодействия и подхода к оценке актуальной ситуации совместной работы. К блоку качественных вопросов для обоих специалистов относились такие пункты как: описание гипотетических и текущих трудностей в процессе взаимодействия; описание аспектов профессиональной деятельности, которые следует учитывать другому специалисту; пожелания для совершенствования взаимодействия. Исходя из вышесказанного и имеющихся данных, получаем следующие данные:

Результаты опроса учителей начальных классов (см. табл. 1).

Среди опрошенных специалистов 57,1 % осведомлены о своей профессиональной обязанности направлять на консультацию к учителю-логопеду. При этом 14,3 % опрошенных не имеет представления об уровне своей компетентности в данной области. А 28,6 % специалистов лишь частично осведомлены об этом. В вопросе о наличии документального основания для направления ребенка к логопеду 57,1 % опрошенных продемонстрировали свою осведомленность, 28,6 % осведомлены частично или не осведомлены вовсе. Об отсутствии документального основания, осведомленность продемонстрировали 71,4 % опрошенных, 28,6 % не осведомлены вовсе. О временных рамках логопедических

занятий имеет представление 57,1 % респондентов, 42,9 % респондентов показали обратные результаты. В последнем вопросе 57,1 % опрашиваемых считают, что они компетентны в выявлении детей в группе риска речевых нарушений, 42,9 % респондентов не обладают или обладают частично, по их мнению, данной компетенцией. Среди опрошенных 42,9 % указали на потребность проведения логопедических занятий на основании рекомендации учителя начальных классов, а не только заключения ПМПК, 28,6 % респондентов выразили пожелание в более тесном взаимодействии с учителем-логопедом, с целью повышения осведомленности об особенностях речевых нарушений.

Результаты опроса учителей-логопедов. (см. табл. 2).

Среди опрошенных 75 % приветствуют обладание учителем начальных классов компетенции проведения коррекционной работы с ребенком с нарушениями речи, 25 % отрицает данную необходимость. В вопросе компетенции учителя начальных классов по выявлению детей в группе риска развития речевых нарушений все учителя-логопеды приходят к единому мнению о данной необходимости, 25 % отмечают необходимость просвещения учителей начальных классов в детали коррекционного процесса, т.к. не каждый из них имеет представление о структуре логопедических занятий, из-за чего возникают трудности во взаимодействии. Вместе с тем присутствует запрос на совместную работу по реализации образовательной программы для обучающихся с нарушениями речи.

Сравнивая результаты, мы отмечаем высокий уровень вовлеченности специалистов обеих групп в вопрос совершенствования взаимодействия, при этом появляется большое количество противоречий. Одним из наиболее спорных вопросов является количество обучающихся, имеющих возможность заниматься с учителем-логопедом. Парадокс состоит в том, что количество нуждающихся в коррекционной помощи больше, чем допускается нагрузкой логопеда, которая регламентирована в пункте 2.3 Распоряжения Минпросвещения России от 06.08.2020 N Р-75 [2]. Учитывая высокий спрос на оказание логопедической помощи, появляется потребность в увеличении штата учителей-логопедов, на что у организации может не быть ресурсов. В попытке исправить положение мы столкнемся с равно пропорциональным снижением индивидуальных занятий и получаемых результатов логопедического воздействия, при условии увеличения количества групповых занятий.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в ходе анализа выявлена высокая потребность специалистов обеих групп в повышении осведомленности о работе друг друга. При этом осведомленность должна нести практико-ориентированный характер, который может быть достигнут только путем введения в работу организации такого документа, который вне зависимости от ее местоположения и локальных актов будет регламентировать с учетом всех возможных профессиональных аспектов взаимодействие учителя начальных классов и учителя-логопеда. Таким образом, возникающие парадоксы и трудности будут исключены путем высокой осведомленности обоих специалистов.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

2. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 N Р-75 (ред. от 06.04.2021) «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность».

3. *Землянская Е.Н.* Проектирование образовательных ситуаций формирующего оценивания в инклюзивном классе // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, г. Минск, 19–20 ноября 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол. В.В. Хитрюк и др. Минск: БГПУ, 2020. С. 150–155.

УДК: 74.576.92

Гамидова З.С.,
Московский педагогический
государственный университет
г. Москва, Россия
Науч. рук. – Н.Ю. Шарипова, канд. пед. наук, доцент

Вопросы формирования учебной коммуникации у школьников среднего звена

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблем коммуникации, в том числе и учебной, у школьников среднего звена с нарушениями речевого развития. Автор рассматривает особенности коммуникативного развития детей с нарушениями речи, ставит вопросы, актуализирующие пути и способы формирования учебной коммуникации у школьников указанной категории.
***Ключевые слова*:** коммуникация; учебная коммуникация; нарушение речевого развития; коррекция речи; логопедическая работа.

Zariat Gamidova,
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia
Supervisor – N. Sharipova, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Issues of formation of educational communication among schoolchildren middle management

Abstract. The article is devoted to the consideration of communication problems, including educational ones, among middle school students with speech disorders. The author examines the features of the communicative development of children with speech impairments, poses questions that update the ways and means of developing educational communication among schoolchildren of this category.
Keywords: communication; educational communication; speech development disorders; speech correction; speech therapy work.

Коммуникация является предметом рассмотрения наук различных областей: философии, психологии, социологии, лингвистики, педагогики и многих других. Исследователи говорят о том, что коммуникация выступает необходимым условием становления личности индивида, позволяя развивать социальные навыки, культуру общения, когнитивные способности [1; 3].

В отечественной научно-педагогической литературе рассмотрение проблем коммуникации, коммуникативного поведения в различных социальных условиях традиционно является актуальным.

Психолого-педагогические подходы к трактованию сути феномена «учебная коммуникация» связаны с организацией совместной деятельности педагога и обучающегося, в процессе которой происходит достижение образовательных результатов, формирование навыков сотрудничества между педагогом и учащимся, развитие творческого мышления, становление внутреннего мира учащихся, расширение их мировоззрения.

Научно-практические интересы современных исследователей этого направления касаются таких понятий как «специфика речевой коммуникации в учебной ситуации», «направленность и содержание коммуникативного обучения/образования/тренинга» [5]. Так, О. И. Матьяш рассуждает на тему коммуникативной составляющей учебного процесса в современном российском образовании, сравнивая образовательную политику зарубежных стран и России. Автор делает вывод о том, что в настоящий момент отечественному образованию необходима активность и целенаправленность в развитии коммуникативного типа взаимодействия между обучающимся и педагогом, особенно в науках гуманитарного и социального направлений [5].

Эффективность учебно-коммуникативной деятельности педагога и обучающегося особенно актуальна для школьников, имеющих ограничения в речевом развитии. Данные специальной литературы свидетельствуют о том, что у детей с нарушениями речи выявляется ряд особенностей развития коммуникативной сферы личности, а именно, трудности вступления в контакт, снижение мотивации к общению и потребности в социальном взаимодействии, ограниченные возможности формирования пролонгированных социальных связей, неумение правильно взаимодействовать в различных ситуациях общения и другое [4].

Перечисленные особенности снижают социальную адаптацию ребенка, в том числе в школьном социуме, негативно сказываясь

и на становлении его учебной коммуникации, и на результативности учебного процесса.

Анализ специальной литературы показывает, что решение проблемы формирования учебной коммуникации у школьников с нарушениями речевого развития требует не только научно-теоретического обоснования в терминологическом поле «учебная коммуникация», но и решения целого ряда специально-педагогических и методических вопросов, касающихся: специфики трудностей коммуникации школьников с нарушениями речи в условиях учебного процесса; содержания диагностических направлений исследования этих трудностей; педагогических условий формирования учебной коммуникации у школьников данной категории, направлений и содержания логопедической работы; состава и ролевых функций участников междисциплинарной команды специалистов в решении вопросов формирования учебной коммуникации учащихся с нарушениями речи среднего звена.

Литература

1. *Евменова Т.И.* Речевая коммуникация: учебное пособие. СПб.: СПбГИЭУ, 2011. 150 с.

2. *Емельянова И.А.* Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. 2008. № 1. С. 86–94.

3. Культура и коммуникация: глобальные проблемы и локальные изменения: монография / под общ. ред. Ю.В. Петрова. Томск: Изд-во научн.-техн. лит., 2004. 397 с.

4. *Лисина М.И.* Развитие общения ребенка со взрослым и сверстниками // Формирование личности ребенка в общении / под ред. А.Г. Рузской: СПб. Питер, 2009.

5. *Матьяш О.И.* Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Сибирь. Философия. Образование. Альманах. 2002. № 6. С. 37–47.

УДК 376.42

Дядюк И.В.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Развитие монологической речи как коррекционно-развивающая задача профессионального просвещения младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования профессионального просвещения для развития монологической речи младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью. Приводятся рекомендации по планированию педагогической работы в данном направлении на диагностической основе.
Ключевые слова: легкая интеллектуальная недостаточность; монологическая речь; профессиональное просвещение.

Irina Dyadyk,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – V. Shinkarenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Development of monological speech as a correctional and developmental task of professional education of prymary schoolchildren with mild intellectual disabilities

Abstract. The article discusses the possibilities of using professional education for the development of monologue speech of primary schoolchildren with mild intellectual disabilities. Recommendations are given for planning pedagogical work in this direction on a diagnostic basis.
Keywords: mild intellectual disability; monological speech; professional education.

Важнейшей характеристикой образования лиц с особенностями психофизического развития, в том числе с интеллектуальной недостаточностью, является его коррекционная направленность. Задачи коррекционно-развивающей работы решаются как на учебных занятиях, так и в процессе специально организованной деятельности учащихся во внеучебное время.

Особой задачей коррекционно-педагогической работы с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью является подготовка к овладению доступными им профессиями, что определяет значимость решения вопросов профессиональной ориентации. Важнейшим и обязательным ее направлением является профессиональное просвещение, работа в области которого с учащимися данной категории начинается со времени их поступления в школу, а основной ее составляющей является профессиональное информирование [1].

В то же время возможности усвоения и словесной, и наглядной информации при интеллектуальной недостаточности существенно ограничены, о чем свидетельствуют данные различных исследований, в обобщенном виде представленные в специальной научно-методической литературе [2]. Существенные специфические затруднения младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью испытывают и в воспроизведении информации в монологических высказываниях [2; 3]. Однако в определенной мере при условии специально проводимой коррекционно-развивающей работы недостатки овладения ими монологической речью могут быть компенсированы [3].

Проведенный нами анализ содержания учебных пособий для учащихся первого отделения специальной школы (в особенности по учебному предмету «Человек и мир») показал, что в них достаточно широко представлены тексты, имеющие профессионально-просветительскую направленность. Одной из задач работы с текстами учебных пособий, в том числе данной направленности, является задача развития у учащихся монологической речи. Мы исходим также из того, что значительный объем профессиональной информации учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью получают и во внеучебное время. Воспроизведение этой информации в монологических высказываниях значимо для ее усвоения, но формирование соответствующих умений требует проведения специально организованной коррекционно-развивающей работы.

Содержание этой работы должно уточняться на диагностической основе. Для выполнения диагностических процедур может быть использована, например, разработанная Т. А. Фотековой и Л. И. Переслени тестовая методика диагностики устной речи младших школьников, в состав которой входит серия заданий по изучению связной речи, включающая задание по пересказу прослушанного текста [4].

Нами было проведено пилотное исследование, в котором 12 учащимся III–V классов с легкой интеллектуальной недостаточностью предлагалось выполнить пересказы двух предложенных текстов. Первый текст – рассказ «Горошины», не содержащий профессиональной информации (задание указанной выше методики Т. А. Фотековой, Л. И. Переслени). Один из критериев его оценки – смысловая целостность [4, с. 22].

Содержание второго текста («Повар») было разработано нами с учетом рекомендаций о структурировании информации при ознакомлении учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью с конкретными профессиями, т. е. о включении в нее следующих структурных компонентов; 1) название профессии; 2) ее назначение и общественная значимость; 3) типичная производственная обстановка; 4) основные функции работника и типичные выполняемые им работы; 5) используемое средства труда; 6) его результаты; 7) возможные места работы; 8) требования к личностным качествам [5, с. 41]. Этот текст приведен ниже:

«Повар занимается приготовлением пищи. Повара легко узнать по рабочей одежде. Чаще всего она белая или светлых цветов. Всегда используется специальный головной убор – колпак, косынка или шапочка. Для работы повара используют разделочные доски, мясорубки, терки, ножи, ложки и другие инструменты и приспособления; кастрюли, сковороды и другую кухонную посуду. Результаты труда повара это – салаты, бутерброды, супы, борщи, каши, блинчики, оладьи, различные мясные, рыбные блюда и еще много других блюд. Профессия повара нужна в детских садах, школах, больницах, столовых при заводах, в кафе, в других учреждениях и предприятиях, в армии. Повар должен быть ответственным и аккуратным, потому что от качества приготовленной им пищи зависит наше здоровье».

Задача сравнения успешности выполнения указанных заданий учащимися разных классов нами не ставилась. Такая задача планируется в рамках следующего этапа исследования при изучении динамики

овладения умениями монологической речи у каждого конкретного учащегося в разные периоды обучения. На данном же этапе для нас важным было сориентироваться в успешности воспроизведения указанных выше структурных элементов профессиональной информации (рассказ «Повар») в сопоставлении с оценкой пересказа рассказа «Горошины» по критерию смысловой целостности.

По данному критерию успешность пересказа имеет 4 градации: 5 баллов – воспроизведение всех основных смысловых звеньев; 2,5 балла – их воспроизведение с незначительными сокращениями; 1 балл – неполный пересказ со значительными сокращениями или искажением смысла, или включение посторонней информации; 0 баллов – невыполнение задания. Пересказы всех 12 учащихся соответствовали третьей градации (1 балл), хотя и имели различия.

Воспроизведение же структурных единиц профессиональной информации было выполнено с существенно более значительными расхождениями. Учащиеся воспроизводили, хотя и с разной степенью полноты, от 2 до 6 структурных единиц (в среднем – 3,9). Приведем пересказ ученицы М. (III класс): «Повару нужно колпак одеть или шапочку. А еще повару нужна скалка, кастрюля, ложка, чашка, тарелка, ножик, вилки. Каша, омлет, суп, компот, чай. Повар есть в детском доме». Отметим, что лишь в одном случае нами было зафиксировано указание на одно из требуемых личностных качеств повара – аккуратность.

Как и ожидалось, у большинства учащихся при пересказе обоих текстов выявились очевидные недостатки лексико-грамматического строя речи. Эти недостатки необходимо учитывать при определении конкретных коррекционно-развивающих задач развития монологической речи.

Безусловно, на качестве пересказа текста «Повар» не могли не сказаться не только недостатки речевого развития учащихся, но и ограниченный запас их представлений о данной профессии. В этой связи задачи развития монологической речи в процессе профессионального просвещения мы рассматриваем в непосредственной взаимосвязи с задачами других направлений коррекционно-развивающей работы: развития познавательной активности; развития умений выполнять наблюдения и фиксировать их результаты; развития запаса представлений об окружающем (в том числе о трудовой деятельности представителей разных профессий).

Многообразие профессий, с которыми знакомятся младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью, и возможность

проведения в процессе профессионального просвещения систематических наблюдений за трудом окружающих людей являются дополнительными аргументами, свидетельствующими о целесообразности обеспечения единства данного направления профессиональной ориентации с коррекционно-развивающими задачами, в т.ч. с задачами развития монологической речи учащихся.

В частности, в календарно-тематическое планирование коррекционных занятий по развитию речи наряду с другими лексическими темами мы считаем целесообразным включение темы «Профессии». Эти занятия могут проводиться с учащимися разных классов с учетом реального содержания уже знакомой им профессиональной информации, предполагать использование текстов разного (постепенно увеличивающего) объема, постепенное повышение степени самостоятельности монологических высказываний, включать рассказы-описания и рассказы-повествования, в том числе с элементами рассуждения.

В связи с этим при продолжении исследования нами планируется также разработка методических рекомендаций по проведению коррекционных занятий по названной лексической теме.

Литература

1. Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению // Спецыяльная адукацыя. 2016. № 5. С. 3–7.

2. *Петрова В.Г., Белякова И.В.* Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 160 с.

3. *Свиридович И.А.* Формирование монологической речи учащихся начальных классов вспомогательной школы в учебном процессе: методические рекомендации. Минск: БГПУ, 1998. 44 с.

4. *Фотекова Т.А.* Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: АРКТИ, 2000. 56 с.

5. *Шинкаренко В.А., Никонович Е.В., Репникова А.Ю.* Профессиональная ориентация младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью // Народная асвета. 2021. № 6. С. 41–44.

УДК 376.42

Дядюля В.С.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Особенности овладения анализом образца младшими школьниками с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения младших школьников с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью действиям по образцу. Рассматриваются результаты апробации заданий, разработанных для выявления у данной категории учащихся умений анализировать образец изделия в процессе ориентировки в задании.
Ключевые слова: умеренная и тяжелая интеллектуальная недостаточность; анализ образца; умение.

Veronica Diadiulia,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – V. Shinkarenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Features of mastering sample analysis primary schoolchildren with moderate and severe intellectual disabilities

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching primary schoolchildren with moderate and severe intellectual disabilities how to act according to a sample. The results of testing tasks developed to identify in this category of students the skill to analyze a sample of a product in the process of orientation in the task are considered.
Keywords: moderate to severe intellectual disability; sample analysis; skill.

Действия по образцу являются важнейшим способом усвоения социального опыта. В исследованиях и публикациях показана необходимость специального обучения детей с интеллектуальной недостаточностью этим действиям, начиная с дошкольного возраста [1; 2]. В области коррекционно-педагогической работы с детьми с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью данная задача сохраняет актуальность и в период обучения в школе. Как показало исследование Т. С. Кухаренко, учащиеся данной категории, обучающиеся и в I, и в V классах, в подавляющем большинстве затрудняются в самостоятельном воспроизведении простейших образцов: треугольника из счетных палочек, орнамента из геометрических фигур, печатной буквы из полосок картона. Самостоятельно такие, казалось бы, простейшие задания выполнялись менее чем в 25 % случаев даже учащимися V класса. Автор отмечает, что выполнение заданий, требующих самостоятельного обращения к образцу, воспринималось ими как новое и, соответственно, высказывает предположение о том, что в процессе обучения не уделялось должного внимания формированию у учащихся умений самостоятельного анализа образца [3, с. 69–71].

Отметим, что учебная программа по учебному предмету «Предметно-практическая деятельность» четко определяет задачу формирования у учащихся умения проводить элементарный анализ образца изделия в процессе ориентировки в задании [4].

Ориентируясь на содержание указанной учебной программы для I–II классов, нами была разработана и апробирована серия заданий, выполнение которых направлено на выявление особенностей выполнения младшими школьниками с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью анализа образца изделия.

Задание 1 – отбор детали для основной части закладки. Учащемуся предлагается задание по украшению заготовки закладки из цветного картона. Закладка красного цвета с треугольными краями слева и справа. Демонстрируется сначала еще не украшенная закладка, а затем закладка с орнаментом из 3 одинаковых квадратов желтого цвета. Дается указание взять ее в руки и рассмотреть. Затем предлагается выбрать из набора, состоящего из 3 заготовок ту, которую будем украшать (2 другие заготовки образцу не соответствуют по одному из признаков, то есть либо по цвету, либо по форме краев).

Если учащийся не приступает к выполнению задания, совершает действия, неадекватные его цели, или выбирает заготовку неверно,

педагог подносит соответствующую образцу, но еще не украшенную заготовку закладки к набору, и дает инструкцию: «Возьми такую же».

Задание 2 – отбор деталей для орнамента. Учащемуся предлагается набор деталей для орнамента (4 квадрата желтого цвета и 3 квадрата такого же размера коричневого цвета, расположенные напротив друг друга, то есть не вперемежку). Дается инструкция для выполнения задания: «А теперь возьми отсюда то, чем будем украшать закладку (указывается на набор заготовок)».

Если учащийся не приступает к выполнению задания, совершает действия, неадекватные его цели или допускает ошибки при выборе деталей орнамента, экспериментатор подносит украшенную закладку к набору, указательным жестом выделяет на ней квадраты и дает инструкцию: «Покажи такие же».

Если инструкция не выполняется, желтые квадраты в наборе показывает сам экспериментатор и дает следующую инструкцию: «Возьми таких квадратов столько же, сколько здесь (указывает на образец)».

Задание 3 – отбор недостающей детали по признаку цвета. Предъявляются: образец закладки и закладка с отсутствующим слева квадратом; набор деталей из квадрата белого цвета, квадрата желтого цвета, квадрата синего цвета, квадрата коричневого цвета.

Задание 4 – отбор недостающей детали по признаку формы. Предъявляются: образец закладки и закладка с отсутствующим справа квадратом; набор деталей (треугольник, квадрат, круг, овал) желтого цвета.

Инструкция к заданиям 3 и 4: «Посмотри, чего не здесь не хватает (указательным жестом обводится орнамент с отсутствующим элементом). Возьми отсюда (указывается на набор деталей), то, чего не хватает».

Если учащийся не приступает к выполнению задания, совершает действия, неадекватные его цели или допускает ошибки при выборе детали орнамента, экспериментатор подносит закладку с отсутствующим элементом орнамента к набору, указательным жестом выделяет место отсутствующего элемента и дает инструкцию: «Посмотри. Здесь не хватает квадрата. Возьми отсюда квадрат, который нужно наклеить вот сюда (указывается место отсутствующего элемента)».

Задание 5 – раскладывание предложенных деталей на заготовке. Предлагаются заготовка закладки и 3 квадрата, соответствующие квадратам на образце. Инструкция: «А теперь укрась закладку сам».

До оказания помощи в протоколе фиксировалось:

рассматривал ли учащийся предложенный набор или же сразу приступил к выполнению практических действий (все задания);

имеют ли практические действия учащегося целенаправленный характер или же он просто выполняет бесцельные действия с деталями набора (все задания);

какие конкретно детали взял; использовал ли какие-либо практические ориентировочные и контрольные действия (задание 1–4);

все ли круги разложил; другие очевидные, легко заметные несоответствия образцу в виде смещение деталей в одну сторону, размещение среднего квадрата на разном расстоянии от левого и правого, смещение деталей к середине и т.п. (задание 5);

После оказания помощи фиксировалась ее эффективность.

Апробация указанных заданий была выполнена в государственном учреждении образования «Специальная школа-интернат № 10 г. Минска». В ней принимали участие 10 учащихся II–IV классов второго отделения. Задача сравнения успешности выполнения указанных заданий учащимися разных классов нами не ставилась. Мы исходили из того, что она (успешность) определяется не столько продолжительностью обучения, сколько его направленностью на формирование рассматриваемых умений, а также выраженностью нарушений интеллектуального развития. Учитывалось, что в одном классе второго отделения специальной школы могут обучаться дети как с умеренной, так и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. В рамках следующего этапа исследования нами планируется изучение динамики овладения умениями анализировать образец у каждого конкретного учащегося в разные периоды обучения.

Задание 1 самостоятельно выполнили 5 (50 %) учащихся. Еще 1 учащийся (10 %) выполнил его с нашей помощью.

Задание 2 было объективно более сложным. Его выполнение требовало учета не только признака цвета, но и количественного признака, а владение практическими действиями установления количественных отношений 1:1 учащиеся в большинстве своем не продемонстрировали. В результате данное задание самостоятельно выполнили 3 (30 %) учащихся. Помощь, оказанная другим учащимся, эффекта не принесла.

С заданиями по отбору одной недостающей детали (заданиями 3 и 4) самостоятельно справились соответственно 8 (80 %) и 6 (60 %) учащихся. Как можно видеть, несколько более успешной оказалась ориентировка на цвет.

Разложить детали аппликации на заготовке в соответствии с образцом сумели 5 (50 %) учащихся. Допущенные ими неточности в расположении деталей орнамента были незначительными. У других учащихся различного рода смещения деталей были очевидными.

Отметим, что самостоятельно выполнил все задания 1 (10 %) учащийся. Ни одного задания не выполнил также 1 (10 %) учащийся. Типичными для большинства учащихся были неумение использовать практические действия в случаях затруднений при выполнении задания и недостаточная эффективность принятия помощи. Последнее свидетельствует о выраженности испытываемых ими затруднений.

Такие результаты позволяют сделать вывод о целесообразности более широкой апробации разработанных нами заданий, т. к. их применение позволило оценить реализацию коррекционно-развивающей задачи формирования у учащихся умения анализировать образец изделия и конкретизировать содержание педагогической работы по ее решению с каждым из них. При продолжении исследования мы планируем также разработать и апробировать задания, выявляющие умение учащихся использовать анализ образца в процессе ориентировки в заданиях по выполнению объемных изделий.

Литература

1. *Давыдова С.И.* Выполнение умственно отсталыми детьми дошкольного возраста заданий по подражанию, образцу и словесной инструкции // Дефектология. 1973. № 2. С. 69–72.

2. *Катаева А.А., Стребелева Е.А.* Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студентов высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2005. 207 с.

3. *Кухаренко Т.С.* Особенности выполнения заданий по формированию способов усвоения социального опыта учащимися второго отделения вспомогательной школы // Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта. 2013. № 4. С. 68–73.

4. Учебная программа по учебному предмету «Предметно-практическая деятельность» для I–IV классов второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) Национальный образовательный портал. URL: https://adu.by/images/2023/spec/up-predm-prakt-deyat-1-4kl-2otd-vs-shk.docx (дата обращения: 22.02.2024).

УДК 376.1

Журун Ю.А.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – Д.Н. Забелич, канд. пед. наук, доцент

Проблема индивидуализации процесса обучения учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития

Аннотация. Принцип индивидуализации процесса обучения рассматривался рядом авторов на протяжении долгого времени. В данной статье собраны некоторые взгляды исследователей и описано их понимание данного процесса с определением функций и средств индивидуализации процесса обучения.
Ключевые слова: учащиеся с особенностями психофизического развития; учащиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития; индивидуализация процесса обучения.

Julia Zhurun,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – D. Zabelich, PhD in Pedagogy, Associate Professor

The problem of individualizing the learning process of students with profound intellectual and multiple disabilities

Abstract. The principle of individualization of the learning process has been considered by a number of authors for a long time. This article collects some of the views of researchers and describes their understanding of this process identifying the function and means of individualizing the learning process.
***Keywords*:** students with special needs of psychophysical development; students with profound intellectual and multiple disabilities; individualization of the learning process.

Группы учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) очень разнообразны, каждая из них имеет свои специфические особенности, отличающие представителей одной нозологической группы от другой. Знания о закономерностях развития учащихся с ОПФР необходимо углублять и совершенствовать, потому что именно они способствуют нахождению оптимальных путей построения как образовательного процесса в целом, так и коррекционной работы, в частности, с учащимися любой из категорий.

На сегодняшний день, особый интерес вызывает группа учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). В структуре нарушения учащихся данной категории нельзя выделить одно первичное нарушение, это всегда сочетание нескольких нарушений, которые носят первичный характер, что обусловливает неоднородность по своему составу представителей данной нозологической группы [1]. Для них является общим многофункциональный характер нарушения развития: умеренная, тяжелая или глубокая интеллектуальная недостаточность в сочетании с другими нарушениями различной степени тяжести, чаще с двигательными или сенсорными.

В Республике Беларусь одним из принципов государственной политики в сфере образования является принцип инклюзии, в соответствии с которым для всех учащихся обеспечивается равный доступ к получению образования с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и, собственно, индивидуальных возможностей. Учащиеся с ТМНР получают образование согласно учебному плану центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для учащихся с тяжелыми множественными нарушениями в физическом и/или психическом развитии. Индивидуализация процесса обучения является одной из актуальных тенденций в образовании, в соответствии с которой подбор содержания, форм, методов и средств обучения происходит, исключительно учитывая индивидуальные особенности учащихся.

Смысл индивидуализации процесса обучения и его понимание менялись с течением времени. Данный принцип был описан Е. С. Рабунским еще в середине XX века. Стремясь достичь наиболее успешного развития учащихся, учитывая при этом индивидуальные особенности их личностей, индивидуализацию процесса обучения он понимал как действенное внимание на особенности личности отдельного учащегося в общей учебной среде, обеспечивая разумное сочетание

деятельности всего класса, подгрупп и индивидуальных занятий с целью повышения качества обучения и развития каждого учащегося.

В 60–70-х гг. XX века начинает развиваться идея о необходимости индивидуализации процесса обучения. Данный процесс посодействовал развитию специального учебного метода – программированного обучения. Основной задумкой данного метода является адаптации системы обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями учащихся [2]. Индивидуализацией обучения в контексте программированного метода обучения является организация деятельности учащихся в разном темпе, который непосредственно соответствовал их способностям.

Зависимость успешного обучения от учитывания индивидуальных психологических особенностей учащихся описал еще В. А. Крутецкий, призывая отталкиваться в построении образовательного процесса от реальных типов учащихся, а не от усредненного варианта. Также, он отмечал, что не обучение должно реорганизовываться из-за индивидуальных особенностей учащихся, а сами учащиеся должны подстраиваться под образовательный процесс, с постепенно усложняющимся содержанием и увеличивающимся темпом. Как считал В. А. Крутецкий, нашей основной задачей является не устранение пробелов знаний в исключительном порядке, а и содействие развитию мотивации, познавательных возможностей и способностей учащихся, не игнорируя индивидуальные особенности учащихся [3].

Ошибочным является мнение, что при реализации индивидуализации обучения мы должны ориентироваться исключительно на отстающих учащихся. Те, что претерпевают успехи в учебной деятельности, добиваются значимых достижений в той или иной предметной области, не меньше нуждаются в индивидуализации процесса обучения. Этот факт в очередной раз доказывает, что построение образовательного процесса с учетом особых образовательных особенностей учащихся является не только фактором успешного обучения, но и фактором эффективного развития учащихся.

Таким образом, концепция развивающего обучения начала активно формироваться в 70–80-е гг. XX века, основной мыслью которого являлось то, что именно в процессе развития начинаю формироваться и проявляться индивидуальные особенности всех учащихся по отдельности. Вопросом индивидуализации и дифференциации процесса обучения И. Э. Унт начала изучать в рамках концепции

развивающего обучения. В контексте данной концепции индивидуализация процесса обучения выступает как обязательное условие формирования индивидуальности учащихся. Также, И. Э. Унт считала, что индивидуализация процесса обучения в основном направлена на выявление актуального уровня развития учащихся как в моменте, так и в течении всего периода обучения [4].

Ряд исследователей понимают индивидуализацию процесса обучения в качестве:

организации образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей учащихся, которая позволяет создать наиболее приемлемые условия для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося;

движущей силы, содействующей самоопределению, самореализации и саморазвитию учащихся;

способа предоставления каждому учащемуся, в частности, прав и возможностей на создание персональных образовательных целей и задач, образовательного маршрута, наделение смыслом учебных действий посредством возможности выбора типа действия, основываясь на собственное видение своих учебных и образовательных перспектив.

Индивидуализация процесса обучения некоторыми авторами понимается как организация обучения, направленная на развитие и учет индивидуальных особенностей учащихся. Изученные исследования по проблеме необходимости индивидуализации обучения дают возможность выделить основные и равные между собой функции индивидуализации обучения: адаптационную, развивающую и реализации [5]. Опираясь на вышеуказанные функции, уточним то, как мы понимаем индивидуализацию обучения.

Под данным процессом мы будем понимать организацию образовательного процесса, которая направлена на учет, развитие и реализацию индивидуальности учащихся.

Учитывая все вышеизложенное, можно выделить следующие средства индивидуализации процесса обучения:

разнообразие и вариативность методов педагогического воздействия с учетом достижений на разных уровнях учебной подготовки учащихся;

способность педагога обеспечить учащимся свободу самостоятельных действий и постоянно расширять область применения самостоятельности с учетом возможностей учащихся и зоны их ближайшего развития;

умение педагога создавать благоприятную среду для взаимодействия с учащимися;

использование учителем дифференцированной педагогической оценки, носящей гуманный, личностный характер и поощряющей самостоятельность и творческое самовыражение учащихся.

Категория учащихся с ТМНР очень разнородна, и уровень актуального развития и зоны ближайшего развития могут не совпадать даже между сверстниками со схожими первичными нарушениями. Это очередной раз указывает на то, что индивидуализация процесса обучения выступает уже не как приоритет, а как необходимость для эффективного формирования жизненных компетенций и последующей успешной социализации, и социальной интеграции учащихся данной нозологической группы.

Литература

1. *Баркова Н.Н.* Индивидуализация обучения как широко понимаемая инклюзия в образовании // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, 2022. 26 мая. С. 484–489.

2. *Корнева В.В.* Индивидуализация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы и перспективы // Гуманизация образования. 2021. № 4. С. 72–82.

3. *Скибина Я.В.* Проблема индивидуализации обучения в современных условиях // Научный журнал КубГАУ. Педагогические науки. 2016. № 123. С. 33–44.

4. *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 190 с.

5. *Шевелева Д.Е.* Инклюзивное образование и индивидуальная учебная траектория: на чем строится школьная интеграция и обучение для детей с ограниченными возможностями здоровья // Коррекционно-педагогическое образование. 2022. № 3. С. 5–17.

УДК 376.42

Зенкевич К.А.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Особенности использования технологических карт на уроках трудового обучения с учащимися младших классов с легкой интеллектуальной недостаточностью

Аннотация. В статье рассматриваются виды технологических карт, которые используются на уроках трудового обучения с учащимися младших классов с легкой интеллектуальной недостаточностью, характеризуются особенности использования данного средства обучения в специальной школе и в классе интегрированного обучения и воспитания.
Ключевые слова: учащиеся; легкая интеллектуальная недостаточность, трудовое обучение; технологическая карта.

Ksenia Zenkevich,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – V. Shinkarenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Features of using technological maps in work training lessons with junior class students with mild intellectual disabilities

Abstract. The article discusses the types of technological maps that are used in labor training lessons with primary school students with mild intellectual disabilities, and characterizes the features of using this teaching aid in a special school and in the class of integrated education and upbringing.
Keywords: students, mild intellectual disabilities, labor training, technological map.

Для специальной методики трудового обучения младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью вопрос использования технологических карт не является новым. Данное средство обучения применяется для определения последовательности выполнения изделий (практических работ) и развития у учащихся умения планирования выполнения учебно-трудовых заданий. В научно-методической литературе [1; 2; 3] определены виды технологических карт, требования к разработке и раскрыты общие вопросы методики их использования. Технологические карты могут использоваться на уроках в виде предметно-операционных планов, графических планов (карт) и словесных планов [1; 2].

В предметно-операционном плане последовательность выполнения изделия представлена в виде его образцов, а в графическом – рисунками, отражающими технологическую последовательность выполнения практической работы. Словесный план включает либо названия технологических операций в порядке их выполнения, либо соответствующие краткие инструкции (например, «Разметь заготовки по шаблонам», «Вырежи детали аппликации» и т. д.).

Требования к ним достаточно полно раскрыты в учебном пособии Т. С. Жидкиной, Н. Н. Кузьминой [2]. Отметим, что эти требования ориентированы на возможность использования названных видов технологических карт в процессе фронтальной работы учителя с классом, что не исключает их демонстрации с достаточно близкого расстояния.

Возможно использование и комбинированных технологических карт, на которых графическое отображение последовательности изготовления изделия используется в сочетании с инструкциями. Такие технологические карты представлены в учебном пособии «Трудовое обучение» для учащихся первого отделения вспомогательной школы, начиная с IV класса [4]. Отметим, что в Республике Беларусь технологические карты являются основной составляющей частью учебных пособий по трудовому обучению для учащихся I – V классов. Это позволяет использовать их не только в процессе работы учителя с классом, но и как настольное пособие, к которому учащиеся обращаются в ходе практической работы.

Сначала на уроках трудового обучения выполнение практических работ осуществляется по показу и словесной инструкции учителя. По мере первичного освоения учащимися изучающимися технологическими операциями уже в I классе становится возможным планирование знакомой

ближайшей операции. Для этого рекомендуется использовать образцы предметно-операционных планов (предметных технологических карт). При изготовлении знакомых видов изделий образцы могут быть заменены их рисунками.

Приобретение опыта планирования ближайшей операции позволяет постепенно переходить к обучению предварительному планированию работы с использованием технологических карт с постепенно повышающейся самостоятельностью [3].

При подготовке к уроку технологических карт и их использовании рекомендуется учитывать: 1) задачи урока; 2) его место в системе уроков, что важно, в частности, для уточнения возможной степени самостоятельности учащихся при планировании работы; 3) степень подготовленности учащихся и их возможные затруднения; 4) целесообразность более детального или же более общего отражения хода выполнения практической работы и используемых инструментов [1–3].

Ипользование технологических карт рассматривается как важнейшая составляющая уроков трудового обучения. Учитывается, что самостоятельно учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью не способны овладеть умениями работы с технологическими картами. Поэтому рекомендуются определенные приемы обучения их использованию (например, расставлять с помощью учителя образцы или рисунки технологических карт в нужной последовательности) [1; 2].

Хотя вопросы использования технологических карт в методике трудового обучения младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью и не являются новыми, они нуждаются в дальнейшем рассмотрении. До сих пор эти вопросы рассматривались применительно к организации образовательно процесса в условиях специальной школы. Но в настоящее время в Республике Беларусь больнинство учащихся данной категории обучается в классах интегрированного обучения и воспитания. Специфика организации в них трудового обучения состоит в том, что по данному учебному предмету один урок в неделю проводится учителем-дефектологом, а второй учителем начальных классов в составе класса. При этом учитель-дефектолог обеспечивает:

реализацию задач и содержания трудового обучения по разделам и темам учебной программы специальной школы, которые не предусмотрены учебной программой для учреждений общего среднего образования;

подготовку учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью к уроку в составе класса, согласуя свое календарно-тематическое планирование с календарно-тематическим планированием учителя начальных классов.

Возможность согласования календарно-тематического планирования со стороны учителя-дефектолога обеспечивается:

общностью многих технологических операций, обучение которым предусмотрено учебными программами специальной школы и учрежденй общего среднего образования;

определением в учебной программе специальной школы перечня изделий и практических работ как расширенного и примерного и правом учителя-дефектолога планировать изготовление и других изделий;

традиционной практикой формулировки тем уроков через названия изделий и практических работ («Изготовление закладки, украшенной …», «Уход за комнатными растениями» и т. д.»;

включением в учебную программу специальной школы инвариантного компонента [3, с. 48–49].

При этом на уроке в составе класса интегрированного обучения и воспитания учащийся с интеллектуальной недостаточностью может участвовать в коллективной работе (выполняя доступные ему технологические операции), изготавливать конструктивно несколько более простые изделия в сравнении с изделиями своих одноклассников (например, закладки, открытки, коробочки и др., украшенные более простым малодетальным орнаментом), завершать изготовление изделия, работа над которым начата на уроке с учителем-дефектологом. Но это требует его предварительной подготовки, в т.ч. к использованию технологической карты. В ряде указанных случаев предварительное ознакомление с ней – одна из задач именно учителя дефектолога. Нужно понимать, что учитель начальных классов применительно к учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью использует индивидуальный подход, но время для его оказания весьма ограничено. Поэтому важно предупредить или минимизировать затруднения этих учащихся, связанные с определением последовательности работы в целом или ее завершением (равно как и затруднения в ориентировке в задании и самоконтроле).

Решение данной задачи применительно к подготовке учащегося с легкой интеллектуальной недостаточностью к уроку в составе класса будет определяться содержанием предстоящей на нем практической

работы, но в большинстве случаев связано с ознакомлением с ее отражением в технологической карте. Например, этот учащийся может выполнить с учителем-дефектологом некоторый задел в работе и быть подготовлен к определению завершающих технологических операций с опорой на уже знакомые образцы (рисунки, инструкции) технологической карты.

Отметим также, что специфика использования технологических карт на уроках с учителем-дефектологом класса интегрированного обучения и воспитания будет определяться тем, что они проводятся максимум с тремя учащимися, что позволяет своевременно определить и максимально учитывать их конкретные специфические затруднения в использовании этого средства обучения, оказывая индивидуальную обучающую помощь.

Наше исследование мы планируем продолжить в направлении дальнейшего раскрытия специфики использования технологических карт как средства повышения самостоятельности учебно-трудовой деятельности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в условиях как специальной школы, так и классов интегрированного обучения и воспитания.

Литература

1. *Жидкина Т.С., Кузьмина Н.Н.* Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 192 с.

2. *Павлова Н.П.* Трудовое обучение в 1–3 классах вспомогательной школы: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1992. 190 с.

3. *Шинкаренко В.А.* Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения. Минск: Изд. центр БГУ, 2013. 103 с.

4. *Шинкаренко В.А.* Трудовое обучение: учебное пособие для 4 класса первого отделения вспомогательной школы с русским языком обучения: для работы в классе. Минск: Народная асвета, 2016. 98 с.

УДК. 376.42

Илесалиева Л.М.,
Ташкентский государственный
педагогический университет имени Низами
г. Ташкент, Узбекистан
Науч. рук. – Д.А. Нуркельдиева, канд. пед. наук, профессор

Развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством внедрения XR-технологии

Аннотация. В статье анализируется эффективность внедрения инновационной педагогической технологии XR в обучении учеников специализированных школ для детей с особыми образовательными потребностями, а также представлена опытно-экспериментальная работа с данной технологией.
Ключевые слова: учащиеся с особыми образовательными потребностями; связная речь; инновационная технология; XR-технология.

Laura Ilesalieva,
Tashkent State Pedagogical
University named after Nizami
Tashkent, Uzbekistan
Supervisor – D. Nurkeldieva, PhD in Pedagogy, Professor

Development of coherent speech in primary school children with intellectual disabilities through the introduction of XR technology

Abstract. The article analyzes the effectiveness of the introduction of innovative pedagogical technology XR in teaching children of specialized schools for children with special educational needs, and also presents experimental work with this technology.
Keywords: students with special educational needs; coherent speech; innovative technology; XR technology.

Сегодня актуальность применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) особенно выделяется в сфере

коррекционной работы и образования детей с интеллектуальными нарушениями. Внедрение ИКТ в процесс обучения и взаимодействия с такими детьми и их родителями, чьи дети обучаются в специализированных учебных заведениях, представляет собой одну из важных задач [1–5].

Нами разработана передовая стратегия, основанная на технологиях XR, которая вносит разнообразие в образовательный процесс за счет включения в него различных видов деятельности учащихся, в том числе игр, заданий и самостоятельной работы. Внедрение технологий расширенной реальности (XR) в учебный процесс специализированных школ способствует всестороннему развитию учащихся. Это улучшение касается психофизиологических функций, необходимых для усвоения учебного материала, таких как коммуникативные навыки, координация движений и способность концентрироваться, а также способствует развитию связной речи и моторики.

Технологии XR (расширенная реальность) объединяют виртуальную реальность (VR), дополненную реальность (AR) и смешанную реальность (MR), создавая интерактивные и погружающие среды. Данные технологии позволяют ученикам видеть реальный мир, на который накладываются цифровые данные или полностью погружаться в виртуальное пространство. Это обогащает учебный процесс, делая его более интерактивным и эффективным.

На основании предварительного теоретического изучения вопросов развития связной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями нами было проведено экспериментальное исследование. Занятия проводились утром в классе в формате группового эксперимента после установления контакта с детьми.

Для учеников начальных классов специализированных школ города Ташкента для детей с особыми образовательными потребностями (ООП) была разработана интерактивная программа «Времена года», направленная на развитие связной речи, экологической культуры и здорового образа жизни с помощью средств XR-технологий.

Нами были использованы разнообразные ИКТ средства, включая аудиовизуальные материалы и электронные образовательные ресурсы. В ходе занятий с детьми с интеллектуальными нарушениями активно применялись мультимедийные карточки, обеспечивающие интересное и эффективное усвоение учебного материала. Программа «Времена года» включает в себя множество направлений для расширения знаний о

природе и правилах поведения в ней, с использованием презентационных программ на различные темы («В мир возвращается тепло», «Весенний день», «Листопад», «Покормите птиц зимой», «Прилетели птицы» и др.), связанные с природой и сезонными изменениями. Исследование было выполнено с участием учеников в возрасте от 7 до 9 лет, которые обучались в специализированных школах города Ташкента для детей с ООП.

Для оценки эффективности учебного процесса применялись статистические методы. Нами был использован критерий хи-квадрат Стьюдента и критерий соответствия Пирсона для анализа данных из экспериментальных и контрольных исследований. В эксперименте рассчитывалось среднее значение усвоения материала для групп, которое определялось как $N \cdot m \cdot \sum_{i,j} x_i$, где x_i – показатель усвоения материала учениками. Кроме того, применялась 100-балльная система оценки для мониторинга учебных достижений.

Количество учеников в каждой группе обозначено как n_i. Вероятности P_i рассчитывались по формуле $P_i = \frac{n_i}{N}$, где N – общее количество учеников в экспериментальных группах. Аналогично для контрольных групп использовались значения m_i и $q_i = \frac{m_i}{M}$, где M – общее количество учеников в контрольных группах. В результате были получены два статистических ряда данных для сравнения.

Рассмотрим использование критерия хи-квадрат Пирсона для анализа эффективности учебного процесса на основе данных из экспериментальных и контрольных групп, проведенных в специализированных школах Ташкента. Были получены данные по успеваемости учеников двух групп, которые оценивались по 100-балльной системе (см. таблица 1 и 2).

Таблица 1.

Результаты успеваемости учеников экспериментальной группы

	Результаты учащихся экспериментальной группы													
x	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	Сумма n
n			1	2	4	6	12	16	18	21	14	7	4	105
p	0	0	0,010	0,019	0,038	0,057	0,114	0,152	0,171	0,200	0,133	0,067	0,038	
px	0	0	0,476	1,048	2,286	3,714	8,000	11,429	13,714	17,000	12,000	6,333	3,810	79,81
	0,00	0,00	23,81	57,62	137,14	241,43	560,00	857,14	1097,14	1445,00	1080,00	601,67	380,95	6481,90

Таблица 2.

Результаты успеваемости учеников контрольной группы

	Результаты учащихся контрольной группы													
x	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	Сумма n
n	1	2	3	5	9	11	13	18	14	11	6	5	2	100
p	0,010	0,020	0,030	0,050	0,090	0,110	0,130	0,180	0,140	0,110	0,060	0,050	0,020	0,010
px	0,400	0,900	1,500	2,750	5,400	7,150	9,100	13,500	11,200	9,350	5,400	4,750	2,000	73,4
	16,00	40,50	75,00	151,25	324,00	464,75	637,00	1012,50	896,00	794,75	486,00	451,25	200,00	16,00

Затем рассчитывались средние показатели успеваемости учеников согласно статистическим рядам:

$$\overline{x} = \sum_i p_i \, x_i$$

$$= 50 \cdot 0{,}01 + 55 \cdot 0{,}019 + 60 \cdot 0{,}038 + 65 \cdot 0{,}057 + 70 \cdot 0{,}114 + 7 \cdot 0{,}152 + 80 \cdot 0{,}171 + 85 \cdot 0{,}200 + 90 \cdot 0{,}133 + 95 \cdot 0{,}067 + 100 \cdot 0{,}038 = 79{,}81$$

$$\overline{y} = \sum_i q_i \, y_i$$

$$= 40 \cdot 0{,}01 + 45 \cdot 0{,}02 + 50 \cdot 0{,}03 + 55 \cdot 0{,}05 + 60 \cdot 0{,}09 + 65 \cdot 0{,}11 + 70 \cdot 0{,}13 + 75 \cdot 0{,}18 + 80 \cdot 0{,}14 + 85 \cdot 0{,}11 + 90 \cdot 0{,}06 + 95 \cdot 0{,}05 + 100 \cdot 0{,}02 = 73{,}4$$

Из этого видно, что результаты, полученные экспериментальными группами, выше результатов контрольных групп на 79,81 – 73,40 = 6,41

Согласно результатам исследования, было выявлено, что у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями показатели повысились на 6,41 %. В контрольных группах все показатели остались почти без изменений и динамика развития не наблюдалась. А это, в свою очередь, доказывает то, что использование инновационных педагогических технологий как XR-технология в учебном процессе дает эффективные и положительные результаты.

На основе проведенного анализа можно сформулировать следующие заключения относительно качественных показателей применения ИКТ и XR-технологий в образовании детей с интеллектуальными нарушениями:

1. Экспериментальные группы, использующие XR-технологии, показали значительное улучшение в усвоении учебного материала по сравнению с контрольными группами. Это подтверждено

статистическим анализом, включая сравнение средних баллов и успешности выполнения заданий.

2. Программы, основанные на XR-технологиях, обеспечивают более высокий уровень интерактивности, что способствует глубокому погружению учеников в учебный процесс и увеличивает их вовлеченность в образовательную деятельность.

3. У детей, обучающихся с помощью ИКТ, наблюдается более выраженное развитие связной речи и коммуникативных навыков. Эти навыки являются ключевыми для общего образовательного и социального развития.

4. Технологии XR позволяют адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности каждого ученика, что особенно важно в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Таким образом, использование современных информационно-коммуникационных технологий в образовании детей с интеллектуальными нарушениями не только способствует улучшению учебных результатов, но и обогащает образовательный процесс, делая его более доступным, интерактивным и адаптированным к специфическим потребностям обучающихся.

Литература

1. *Борякова Н.Ю.* Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учебно-методическое пособие. М.: Гном-Пресс, 2002. 64 с.

2. *Воробьёва В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. М.: Астрель, 2006. 158 с.

3. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М.: Лабиринт, 2009. 472 с.

2. *Глухов В.П.* Формирование связной речи детей с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.

3. *Колчина Ю.Ю.* Использование средств ИКТ в работе педагога детского дома-интерната для умственно отсталых детей // Электронный научный журнал «Наука и перспективы». 2017. № 2. С. 34–40.

УДК 376:[37.015.3:159.954]

Козлова Д.В.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – А.В. Киселёва, канд. пед. наук, доцент

Развитие креативности учащихся с нарушением слуха на первой ступени образования

Аннотация. В статье охарактеризованы результаты исследования, направленного на выявление креативности учащихся с нарушением слуха с помощью теста Э. П. Торренса и методики «Несуществующее животное», представлены методические рекомендации по развитию креативности детей данной категории на первой ступени образования.
Ключевые слова: учащиеся с нарушением слуха; креативность; развитие.

Daria Kozlova,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – A. Kisialiova, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Development of creativity schoolchildren with hearing impairment at the first stage of education

Abstract. The article describes the results of a study aimed at identifying the creativity of schoolchildren with hearing impairment using the E.P. Torrance test and the "Non-existent Animal" technique, methodological recommendations for the development of creativity of children of this category at the first stage of education are presented.
Keywords: schoolchildren with hearing impairment; creativity; development.

В современных реалиях интенсивных изменений в социуме, в различных жизненных аспектах индивиду необходима креативность, т. к. она способствует эффективности разных видов деятельности,

профессиональной успешности, оптимальности социализации (П. Мишра, П. Фиссер, Д. Хенриксен и др.). Креативность трактуется как способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знании, дисгармонии; способность к творчеству, возможность создавать новые идеи, отличающиеся от общепринятых (Дж. П. Гилфорд, Э. П. Торренс) [1; 4]. Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнников отмечают, что исследователи проявляют научный интерес к креативности в связи с тем, что она является важным фактором гуманистического развития человечества, его тотального выживания [3, с. 122]. Креативность позволяет открывать новое в знакомом, не страшиться неизвестного, а прийти к новому опыту. Как подчеркивают А. В. Киселева, А. Маслоу, Э. П. Торренс и др., креативность – это не врожденная способность, ее можно формировать, развивать [1; 2; 4].

Особый интерес, на наш взгляд, представляет исследование, выявляющее креативность учащихся с нарушением слуха, так как дети данной категории часто склонны к деятельности стереотипного, шаблонного характера.

В специальной школе № 13 г. Минска нами проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали неслышащие ученики четвертого класса. С целью выявления креативности, специфики творческой деятельности учащихся с нарушением слуха в процессе рисования мы применяли тест Э. П. Торренса и методику «Несуществующее животное» (ранее использовалась А. В. Киселевой и В. В. Пигаевой).

Рисунки с изображениями несуществующих животных анализировались по следующим параметрам: качественная сторона содержания образов учащихся (создание креативных либо реалистичных образов, или воссоздание героев мультфильмов, сказок); оригинальность созданных образов определялась по степени индивидуализации выполнения задания, неповторяемости его результата; эмоциональность образов (их эмоциональная насыщенность) отмечалась в художественно выразительных рисунках, характеризовала эмоциональную включенность учащегося в изображаемое, эмоционально-оценочное отношение.

В рамках теста Э. П. Торренса неслышащим учащимся предлагалось завершить три рисунка: на основе определенных элементов (волнистой и ломаных линий) следовало изобразить какие-либо объекты. При анализе работ неслышащих учащихся учитывались следующие параметры: беглость (продуктивность творческой деятельности), отражающая

способность к порождению большого количества идей, измеряющаяся числом результатов, соответствующих заданию; гибкость, характеризующая способность выдвигать разнообразные идеи, использовать различные стратегии решения проблем (низкие показатели гибкости свидетельствуют о ригидности мышления, низкой информированности, ограниченности интеллектуального развития или низкой мотивации; высокие значения предполагают противоположные характеристики); оригинальность, которая характеризует способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, банальных (тому, кто получил высокий балл по оригинальности, свойственны высокая интеллектуальная активность, креативность, неконформность); разработанность (плодотворность творческой деятельности) – детализация идей (высокие значения этого параметра характерны тем, кто способен к изобретательской деятельности) [4].

Охарактеризуем результаты рисования учащихся на тему «Несуществующее животное».

Всем неслышащим обучающимся была свойственна креативность в процессе изобразительной деятельности, однако 43 % детей нарисовали существ с огромными ушами, хотя все работы разнились в деталях и цвете. 28 % учащихся изобразили фантастических животных на основе реальных (желто-оранжевая «Кото-мышь», сидящее серое существо с круглыми глазами и ушами, напоминающее огромную мышь, коричневый «кот» с шеей жирафа и колесами вместо лап). Ученики применяли такие приемы создания творческих образов, как гиперболизация (увеличение размера частей тела и их количества) и агглютинация (соединение признаков нескольких реалистичных животных в одно существо). 100 % учащихся использовали необычную окраску при изображении животных. 57 % работ были оригинальны в полной мере (например, человекоподобное существо с двумя головами и хвостами; животное с длинными зелено-фиолетовыми ушами, мордочкой, напоминающей гранат; существо, похожее на злую зелено-коричневую маску, и др.). 43 % животных имели в своей основе круг – лицо-туловище с различными частями тела и оригинальными деталями: оранжевая «муха» с короной, розовыми крыльями, ножками и ручками в виде палочек, двумя разными по размеру глазами; «колобок» с четырьмя огромными зелеными и фиолетовыми руками, синими большими ушами, треугольным голубым носом, красными глазами, фиолетовыми ногами и т.п. 14 % детей с нарушением слуха изобразили двух несуществующих животных со средой обитания

(лесом, в котором растут ели). 100 % рисунков неслышащих учащихся свойственна эмоциональная насыщенность созданных образов (все несуществующие животные изображены с самобытными выражениями «лиц»: отражены чувства недовольства, веселья, злости, любопытства и др.).

Можно сделать вывод, что в процессе рисования несуществующих животных все неслышащие обучающиеся проявили креативность в той или иной степени, хотя в 43 % случаев наблюдались и одинаковые идеи (например, изображались огромные уши либо в основе придуманного существа – круглое лицо-туловище).

Представим результаты теста креативности Э. П. Торренса.

Следует отметить, что один неслышащий учащийся отказался выполнять задание, а остальные ученики четвертого класса закончили только один рисунок, а не все три, как требовал того тест креативности.

Продуктивность творческой деятельности (беглость) у 83 % учащихся низкого уровня, так как дети выбрали один элемент для дорисовывания и изобразили лишь один объект; у 17 % – среднего уровня (например, на основе элемента «волна» были нарисованы птицы, ель, дорога, работа дополнена изображениями солнца и машины). Параметр гибкости в использовании идей достаточно сложно оценить на основе полученных рисунков, так как все дети не захотели дорисовать более одного элемента, не высказали свои идеи с помощью жестовой или словесной речи. На наш взгляд, это вызвано повышенной утомляемостью неслышащих учащихся, неуверенностью в своих силах, низкой способностью к генерации креативных идей. Оригинальность созданных образов наблюдается в 50 % случаев: в пейзаже с машинкой, рисунках с фантастическим существом и подарочной коробкой. В 50 % работ изображены лица людей, однако воплощение их разное. Плодотворность творческой деятельности (разработанность) в 17 % рисунков – высокая, 50 % – средняя, 33 % – низкая.

Можно сделать вывод, что тест креативности не был выполнен в полной мере учащимися с нарушением слуха, у детей данной категории низкая способность к генерации новых идей, выявлены сложности в соотнесении графических образов с различными объектами.

Для развития креативности учащихся с нарушением слуха на первой ступени образования можно использовать следующие технологии и методы: информационно-коммуникационные и игровые технологии, технологию решения изобретательских задач, технологию Э. Боно «Шесть шляп», технологии смыслотворчества и мыследеятельности, проблемного

обучения, проектной деятельности, коллективных творческих дел, технологию мастерских; метод аналогий, мозговой штурм, визуализацию, метод активизации ассоциативных связей и др.

На уроках изобразительного искусства для развития креативности неслышащих обучающихся следует применять традиционные и нетрадиционные техники изображения: рисование «тычком», с помощью приема примакивания, письмо «по сырому»; пальчиковую живопись, флоротипию, кляксографию, набрызг, ниткографию, монотипию, граттаж, штамповку, пластилинографию, рисование ладошками, ватными палочками, солью, мятой бумагой и др.

Следует подчеркнуть, что в современном мире важнейшими личностными качествами являются инициативность, способность творчески мыслить, находить нестандартные решения, поэтому особое значение приобретает специальное обучение, направленное на развитие креативности учащихся с нарушением слуха.

Литература

1. *Киселёва А.В., Дубаневич Д.И.* Технологии развития креативности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения изобразительной деятельности // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник нучно-методических ст. / отв. ред. Т.Н. Семенова; Чуваш. гос. пед. ун-т. Чебоксары, 2019. С. 152–154.

2. *Киселева А.В., Шуман Т.В.* Использование креатив-технологий в процессе обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха // Инклюзивное образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидов: от раннего возраста до профессиональной подготовки. Региональные практики и модели: сборник научных статей / отв. ред. Л.М. Кобрина; ЛГУ им. А.С. Пушкина. СПб, 2020. С. 103–107.

3. *Салов Ю.И., Тюнникова Ю.С.* Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 122 с.

4. *Торренс Э.П.* Главные творческие таланты. Нью-Йорк: Прентис-холл, 1962. С. 3–39.

УДК 376.91

Левдикова М.В.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – А.В. Киселёва, канд. пед. наук, доцент

Развитие воссоздающего и творческого воображения учащихся с нарушением слуха

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление особенностей воссоздающего и творческого воображения слабослышащих учащихся на второй ступени образования, предложены методические рекомендации, способствующие развитию данного познавательного процесса у детей рассматриваемой категории.
Ключевые слова: учащиеся с нарушением слуха; воссоздающее и творческое воображение; развитие.

Margarita Levdikova,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – A. Kisialiova, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Development of the recreating and creative imagination of schoolchildren with hearing impairment

Abstract. The article presents the results of a study aimed at identifying the features of the recreating and creative imagination of schoolchildren with hearing impairment at the second stage of education, methodological recommendations are proposed that contribute to the development of this cognitive process in children of the category under consideration.
Keywords: schoolchildren with hearing impairment; recreating and creative imagination; development.

Воображение является необходимым компонентом любой творческой деятельности (Л. С. Выготский, В. М. Козубовский, Я. Л. Коломинский, Л. С. Коршунова, А. Осборн и др.). Учитывая значимость воображения, исследователи отмечают необходимость его формирования и развития у детей разных категорий (О. В. Боровик, И. В. Дубровина, А. Я. Дудецкий, Г. Д. Кириллова и др.). А. В. Киселева, Т. И. Обухова, Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина подчеркивают значимость развития воображения у учащихся с нарушением слуха в процессе изобразительной деятельности [1; 2; 3]. Данный вид деятельности занимает важное место в жизни ребенка: является средством познания мира, самопознания и самовыражения. В процессе этой деятельности ребенок сталкивается с необходимостью отобрать, изобразить и упорядочить контуры, формы и цвета для передачи мыслей, чувств, событий, наблюдений, сводя воедино множество компонентов (содержание, стиль, форма, композиция).

В целях выявления особенностей творческого и воссоздающего воображения слабослышащих учащихся в процессе изобразительной деятельности нами проведено экспериментальное исследование на базе специальной школы № 14 и средней школы № 91 г. Минска. В констатирующем эксперименте задействованы слабослышащие ученики седьмого класса. Учащимся второй ступени образования предлагались следующие задания: дорисовывание простых геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник), рисование на тему «Осень» (данные методики ранее применялись А. В. Киселевой, Е. Г. Речицкой, Е. А. Сошиной, Е. В. Черепановой). При анализе продуктов деятельности обучающихся учитывались такие показатели, как плодотворность и продуктивность воссоздающего и творческого воображения, целенаправленность, оригинальность и эмоциональная насыщенность образов, гибкость использования идей [1; 2; 3].

Рисование осени позволило диагностировать состояние воссоздающего воображения. Перед изобразительной деятельностью у учеников актуализировались знания об этой поре года (детям задавались вопросы: с какими цветами ассоциируется осень, какая погода бывает осенью и т.п.). Стоит отметить, что учащиеся правильно отвечали на вопросы педагога. В процессе рисования на тему «Осень» семиклассники отразили особенности данного сезона, такие, как дождь, наличие грибов в лесу, изменение цвета листьев у деревьев, отлет птиц и др. Наблюдались шаблонность изображений и бедный запас представлений. В частности, дети не рисовали зверей и людей, только

38 % обучающихся схематично изобразили птиц; использовался шаблон изображения «дерево вообще». Большинство учеников нарисовало осень дождливой, пасмурной (62 % детей), а солнечной и ясной – 38 %. 88 % учащихся изобразили деревья с разноцветной листвой. 50 % детей нарисовали водоемы (38 % – озеро с мостом и без него, 12 % – реку). 25 % детей изобразили грибы, 38 % – дома (изображались и многоэтажный дом, и деревенский).

Целенаправленность воссоздающего воображения продемонстрировало 88 % детей, 12 % учащихся не выполнили поставленную задачу нарисовать осень (был изображен фантастический пейзаж, не отражающий признаки осени).

При анализе продуктивности воображения по количественному показателю выявлено, что к среднему уровню относятся 38 % рисунков, к высокому уровню – 62 %. Анализ продуктивности воображения по качественному показателю продемонстрировал средний уровень у 62 % учащихся, высокий – у 38 %.

Для выяснения плодотворности воссоздающего воображения детей анализировалась композиция рисунка в соответствии с типологией, разработанной Г. Д. Кирилловой (выделено 5 типов композиции, самые примитивные – первый и второй): 50 % работ свойственен третий тип композиции «Двойной фриз», 50 % – четвертый тип композиции «Широкая полоса земли».

Только в 50 % рисунков семиклассников проявилась эмоциональная насыщенность образов воображения.

Следует подчеркнуть, что, выполняя задание, направленное на диагностику состояния творческого воображения (создание на основе трех геометрических фигур оригинальных образов), каждый ребенок создал только по три предметных рисунка. Соответственно можно отметить низкий уровень продуктивности творческого воображения.

Характеризуя качественную сторону содержания образов учащихся, можно отметить, что во всех случаях, кроме одного, дети нарисовали реальные объекты. На основе круга 50 % детей изобразили солнце, 12 % – баскетбольный мяч, 12 % – тарелочку с цветами, 12 % – шар Покемона, 12 % – пиццу. На основе треугольника 25 % детей нарисовали дом (один из них подписан как детский дом, хотя ребенок из полной семьи), 25 % учащихся изобразили в треугольнике облака, 25 % – нарисовали мороженое в рожке, 12 % – закрасили треугольник фиолетовым цветом, 12 % – изобразили парус. Дорисовывая квадрат, 75 % детей изобразили

дом, причем рисунки отличаются друг от друга небольшими деталями (такими, как окна, дымоход, дверь, цвета домов; 12 % семиклассников нарисовали дом с другого ракурса и добавили больше деталей), 12 % учеников закрасили квадрат зеленым цветом, 12 % – нарисовали Моргенштерна.

Нами выявлена невысокая гибкость в использовании идей у семиклассников с нарушением слуха. В частности, при дорисовывании квадрата и треугольника встречались творческие идеи только в 25 % случаев, а нетворческие – в 75 %. Геометрическая фигура круг вызвала 50 % творческих идей и 50 % нетворческих.

Характеризуя оригинальность созданных образов, отметим, что, дорисовывая квадрат, только 25 % детей проявили оригинальность, треугольник – 25 %, круг – 50 %.

Лишь 38 % всех рисунков, созданных на основе трех геометрических фигур, свойственна эмоциональность (ученики раскрашивали свои работы, подписывали пояснения к изображениям, демонстрировали иные моменты эмоционального включения в творческую деятельность).

При анализе плодотворности творческого воображения изображения соотносятся с 6 уровнями: первый уровень (самый примитивный: со схематичными изображениями единичных предметов) наблюдается у 25 % детей. Рисунки 75 % учеников соответствуют второму уровню: наличие различных деталей внутри основного контура и за его пределами. Высокого и среднего уровня плодотворности творческого воображения у семиклассников не было выявлено.

Можно сделать вывод, что у слабослышащих учащихся отмечается наличие явлений психологической инерции. Выполняя задание творческого характера, дети чаще всего не старались придумать что-то необычное, новое, а опирались на образы памяти.

Воссоздающее и творческое воображение слабослышащих учеников характеризуется своеобразием, обусловленным особенностями познавательной деятельности и психических процессов, функций (восприятия, мышления, памяти, внимания, речи).

Таким образом, диагностика состояния воссоздающего и творческого воображения семиклассников с нарушением слуха доказала, что необходима специальная коррекционно-педагогическая работа, направленная на развитие воображения детей данной категории. На наш взгляд, такую работу целесообразно осуществлять в процессе изобразительной, учебной, игровой, исследовательской и экспериментальной деятельности.

В частности, на уроках искусства можно применять игры и упражнения, способствующие развитию воссоздающего и творческого воображения: «На что это похоже?», «Расколдуй картинку», «Продолжи рисунок», «Коллективный портрет», «Волшебные картинки», «Дорисуй», «Волшебные кляксы», «Нарисуй настроение», «Фантастическое животное», «Волшебное растение», «Цветные сказки», «Представь себе», «Закорючки», «Точка, точка» и др. Такого рода задания активизируют творческий процесс, предоставляют возможность экспериментировать.

Развитию воссоздающего и творческого воображения слабослышащих учащихся на второй ступени образования способствуют различные креатив-технологии: технология мастерских, технология «Шесть шляп», технология «Постижение прекрасного», технологии решения изобретательских задач, проектного обучения, коллективной творческой деятельности и др. В целях развития творческого воображения обучающихся с нарушением слуха целесообразно использование технологии проблемного обучения. Важная роль в процессе развития творческого воображения детей рассматриваемой категории отводится применению специальных методов и приемов (например, методов фокальных объектов, морфологического анализа, эмпатии, типовых приемов фантазирования, приема одухотворения и др.).

Литература

1. *Киселёва А.В.* О некоторых особенностях творческого воображения младших школьников с нарушением слуха // VIII республиканская межвузовская научно-методическая конференция молодых ученых: сборник материалов, Брест, 19 мая 2006 г. / под общ. ред. Б.М. Лепешко; Брестский гос. ун-т. Брест, 2006. С. 219–221.

2. *Речицкая Е.Г., Сошина Е.А.* Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха: учебно-методическое пособие. М.: ВЛАДОС, 1999. 128 с.

3. *Черепанова Е.В., Киселева А.В.* Особенности развития воссоздающего воображения в изобразительной деятельности учащихся с нарушением слуха // IV Машеровские чтения: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 28–29 октября 2010 г. / ред. А.П. Солодков и др.; Витебский гос. ун-т. Витебск, 2010. Т. II. С. 341–343.

УДК 376.3

Мателенко К.В.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – А.В. Киселёва, канд. пед. наук, доцент

Креатив-технологии как средство обучения учащихся с нарушением слуха на первой ступени образования

Аннотация. В статье отражены результаты исследования, определяющего наиболее популярные педагогические технологии в работе сурдопедагогов первой ступени образования, осведомленность данных специалистов о креатив-технологиях, специфике их применения в процессе обучения учащихся с нарушением слуха общеобразовательным предметам. Перечислены примеры использования креатив-технологий на уроках по общеобразовательным предметам в специальной школе.
Ключевые слова: учащиеся с нарушением слуха; креатив-технологии; обучение.

Christina Matelenko,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – A. Kisialiova, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Creative technologies as a means of teaching schoolchildren with hearing impairment at the first stage of education

Abstract. The article reflects the results of a study identifying the most popular pedagogical technologies in the work of teachers of surduspedagogics of the first stage of education, awareness of these specialists about creative technologies, the specifics of their application in the process of teaching schoolchildren with hearing impairment in general education subjects. Examples of the use of creative technologies in lessons in general education subjects in a special school are listed.

Keywords: schoolchildren with hearing impairment; creative technologies; teaching.

Направленность образования на развитие обучающегося как творческой личности, субъекта собственных жизненных стратегий предусматривает оптимизацию образовательного процесса, использование учителями инновационных педагогических технологий.

А. В. Киселева , О. В. Даливеля, М. В. Рабешко, Е. А. Шилович отмечают, что значимо применение креатив-технологий в процессе обучения и воспитания учащихся с нарушением слуха в связи с тем, что дети данной категории чаще всего склонны к репродуктивной деятельности, использованию шаблонов и стереотипов [1; 4].

Креатив-технологии – это технологии, увеличивающие вероятность успешного решения индивидуумом нестандартных (креативных) задач, способствующие развитию творческих способностей обучающихся [2, с. 155]. О. В. Даливеля, А. А. Ерошевская, А. В. Киселева, А. А. Кульбицкая и др. перечисляют следующие креатив-технологии: технология решения изобретательских задач (ТРИЗ), технологии мастерских, смыслотворчества, проблемного обучения, коллективной творческой деятельности, проектного обучения, технология «Шесть шляп», технология И.П. Волкова «Школа творчества» [1; 2; 3; 4].

Нами проведено исследование, направленное на определение наиболее популярных педагогических технологий в работе учителей первой ступени образования, владения педагогами знаниями о креатив-технологиях, специфики использования таких технологий при обучении учащихся с нарушением слуха общеобразовательным предметам. Экспериментальная база – ГУО «Специальная школа № 13 г. Минска». В исследовании приняли участие учителя начальных классов (второе отделение, классы – с первого по пятый). Методом сбора информации в представленном исследовании является анкетный опрос. Нами подготовлен опросник, содержащий открытые и закрытые вопросы. Общее количество вопросов – 19.

Все опрошенные отметили, что вели и ведут общеобразовательные предметы на первой ступени образования, педагогический стаж работы с учащимися с нарушением слуха – от 10 до 33 лет.

100 % учителей начальных классов перечислили традиционные педагогические технологии, используемые в процессе обучения учащихся с нарушением слуха общеобразовательным предметам на первой ступени

образования. Применяемые педагогами технологии: игровые (80 %), здоровьесберегающие (60 %), информационно-коммуникационные (60 %), технология проблемного обучения (60 %), технология развивающего обучения (40 %), технология объяснительно-иллюстративного обучения (40 %). 40 % опрошенных к используемым педагогическим технологиям причислили личностно-ориентированный подход.

100 % респондентов перечислили особенности познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха, негативно влияющие на процесс обучения детей данной категории на первой ступени образования (в том числе указали и специфику словесной речи неслышащих и слабослышащих обучающихся, негативно сказывающуюся на процессе обучения общеобразовательным предметам).

80 % учителей начальных классов отметили, что наиболее эффективные педагогические технологии – это игровые, здоровьесберегающие, ТРИЗ, технология проблемного обучения.

80 % респондентов охарактеризовали понятие «креатив-технологии». Были получены следующие трактовки данного термина: «это технологии организации творческого процесса», «технологии, направленные на развитие креативности обучающихся», «инновационные технологии, в которых учащийся – активный участник процесса». 80 % опрошенных применяют креатив-технологии на уроках по общеобразовательным предметам с учащимися с нарушением слуха на первой ступени образования. 60 % респондентов считают, что использование креатив-технологий в процессе обучения учащихся с нарушением слуха повышает эффективность уроков по общеобразовательным предметам. Опрошенные сурдопедагоги уверены, что креатив-технологии предоставляют возможность ребенку с особенностями психофизического развития проявить самостоятельность, упорство, эффективно работать в коллективе.

40 % учителей перечислили технологии, которые, по их мнению, можно назвать креатив-технологиями. Из числа указанных респондентов 40 % отнесли технологию проблемного обучения к креатив-технологиям; 20 % креатив-технологией назвали мозговой штурм; 20 % – технологию коллективных творческих дел, технологию смыслотворчества, игровые технологии, ТРИЗ, технологию проектной деятельности.

40 % учителей начальных классов описали свой опыт использования креатив-технологий (или их элементов) на уроках по общеобразовательным предметам с учащимися с нарушением слуха на первой ступени образования. В частности, были получены следующие

ответы: «Мозговой штурм используется мною при решении нестандартных задач либо на уроках математики при решении задач»; «Технологию проектной деятельности применяю на уроках по предмету «Человек и мир»»; «Создаю проблемные ситуации на уроках по разным предметам, учащиеся с нарушением слуха обсуждают пути их решения»; «На уроках русского языка предлагаю учащимся упражнения «Ассоциации», «Слова», «Правила текста»»; «Игровые технологии применяю чаще всего на уроках по математике». Следует отметить, что игровые технологии не являются креатив-технологиями, так как чаще всего не предполагают создание учащимися творческого продукта, т.е. некоторые педагоги допустили ошибки при классификации педагогических технологий.

Выявлен один респондент, который не дал определения термину «креатив-технологии», но активно применяет такие технологии в своей педагогической деятельности.

Можно сделать вывод, что большинство опрошенных сурдопедагогов владеет знаниями о креатив-технологиях, использует данные технологии в процессе обучения учащихся с нарушением слуха общеобразовательным предметам.

Мы рекомендуем применять следующие креатив-технологии на уроках в специальной школе для детей с нарушением слуха (на первой ступени образования): технологии смыслотворчества, проектного обучения, коллективной творческой деятельности, ТРИЗ.

На уроках русского языка и литературного чтения можно использовать технологию смыслотворчества. Например, учащимся предлагается завершить фразу: в соответствии с темой урока в тетрадь записывается начало фразы, которую потом нужно завершить, раскрыв свой смысл. Также обучающимся дается следующее задание: к предложенному понятию каждый ученик должен подобрать 2–3 слова, с которыми ассоциируется это понятие, из составленного смыслового ряда выделяются те слова, которые наиболее точно отражают сущность нужного понятия.

Технологии коллективной творческой деятельности и проектного обучения можно применять на уроках по предмету «Человек и мир». В частности, учащимся предлагается совместно создать коллажи по темам «Животные Красной книги Беларуси», «Редкие растения», «Мой родной край», «Разнообразие грибов» и др. Детям будет интересно реализовать проекты на темы «Здоровый образ жизни» (ученики могут подобрать

и провести физминутки и подвижные игры, подготовить стенгазеты, отражающие значимость в организме человека органов кровообращения, дыхания и т.п., характеризующие правила здорового образа жизни), «Охрана природы» (подготовка стенгазет, буклетов, запретительных табличек, изготовление кормушек, защита муравейников) и др.

На уроках изобразительного искусства, предусматривающих изображение сказочного замка, добрых и злых персонажей сказок, Русалочки, Кентавра, волшебных цветов будет эффективна технология решения изобретательских задач. Сказочные замки, волшебные цветы, фантастических животных помогут создать методы морфологического анализа и фокальных объектов (новый творческий образ генерируется в процессе суммирования частей и свойств различных предметов). Метод эмпатии применяется при изображении добрых и злых героев сказок, типовой прием фантазирования «деление – объединение» эффективен в процессе создания образов Русалочки и Кентавра.

На наш взгляд, следует активно использовать креатив-технологии на уроках по общеобразовательным предметам в специальной школе для детей с нарушением слуха, это позволит интенсифицировать образовательный процесс, будет способствовать развитию креативности, инициативности слабослышащих и неслышащих учащихся.

Литература

1. *Киселёва А.В., Даливеля О.В.* Развитие креативности учащихся с нарушением слуха и их сверстников с нормотипичным развитием // Адукацыя і выхаванне. 2020. № 12. С. 30–38.

2. *Киселева А.В., Коновалова Ю.В.* Использование креатив-технологий в воспитательной работе с учащимися с нарушением слуха // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-методических статей / отв. ред. Т.Н. Семенова; Чуваш. гос. пед. ун-т. Чебоксары, 2019. С. 154–157.

3. *Киселева А.В., Кульбицкая А.А.* Креатив-технологии в расширяющемся инклюзивном пространстве // Вестник МГИРО. 2019. № 4. С. 22–26.

2. *Киселева А.В., Шилович Е.А., Рабешко М.В.* Использование креатив-технологий на коррекционных занятиях со слабослышащими учащимися // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-методических статей / отв. ред. Т.Н. Семенова; Чуваш. гос. пед. ун-т. Чебоксары, 2021. С. 205–208.

УДК 376.37

Петрова Т.В.,
Московский педагогический
государственный университет
г. Москва, Россия
Науч. рук. – А.А. Алмазова, доктор пед. наук, доцент

Модель формирования умений декодирования речевых высказываний с фразеологизмами у младших школьников с недоразвитием речи

Аннотация. В статье раскрывается содержание научного исследования по проблеме формирования умения декодировать скрытый смысл речевых высказываний с фразеологизмами у младших школьников с речевой патологией. Автором представлена коррекционно-развивающая модель последовательно формирующая умение декодировать скрытый смысл у школьников с общим недоразвитием речи.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи; младшие школьники; декодирование; речевые высказывания с фразеологизмами.

Tatyana Petrova,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Supervisor – A. Almazova, Dr. in Pedagogy, Associate Professor

Model for the formation of skills for decoding speech utterances with phraseological units in primary schoolchildren with specific language impairment

Abstract. This article reveals the content of a scientific study on the problem of the formation of the ability to decode the hidden meaning of speech utterances with phraseological units in primary schoolchildren with speech pathology. The author presents a correctional and developmental model that consistently forms the ability to decode hidden meaning in schoolchildren with specific language impairment.
Keywords: specific language impairment; primary school children; decoding; speech utterances with phraseological units.

Логопедическая работа с младшими школьниками с речевой патологией в последнее время стала включать в себя не только преодоление речеязыковых трудностей, исправление нарушений фонетико-фонологической, лексико-грамматической и графомоторных компетенций, но и всестороннюю проработку психологических, а также психолингвистических аспектов, которые способствуют гармонизации личности, увеличению учебной продуктивности, восприятию информации, ее адекватной переработки для дальнейшего оперирования и продуцирования.

С целью развития у учащихся с недоразвитием речи декодирующего процесса языковой деятельности, который способен не только сохранить, но и передать ядерный смысл речевого высказывания с различной степенью сложности включенных в него логико-грамматических структур языка, способного верифицировать тестовое сообщение с оригиналом и удержать в памяти речевую информацию с фразеологизмами, требующую декодирования, мы разработали модель логопедического воздействия.

Работа по реализации модели была органично вписана в общую структуру комплексного логопедического воздействия для младших школьников с общим недоразвитием речи и выступала одним из блоков коррекционно-педагогической помощи.

Комплекс коррекционно-развивающих мероприятий включал в себя последовательную отработку продуктивной стратегии декодирования речевого сообщения в процессе ее развития и был разделен на 3 этапа, согласно модели А. Р. Лурии по распознаванию смысла речевых сообщений:

1 этап – формирование умений декодирования поверхностного смысла высказываний;

2 этап – формирование умений декодирования общего смысла высказываний;

3 этап – формирование умений декодирования глубинного смысла высказываний.

Для каждого этапа коррекционно-развивающей модели обучения нами был тщательно отобран речевой материал, разработан комплекс логопедических упражнений и заданий, с помощью которых планомерно формируется способность декодировать речевые высказывания различной сложности и объема младшими школьниками с недоразвитием речи.

Задания были систематизированыкак для уровня предложения, так и для уровня текста, а также были ранжированы в соответствии со сложностью и объемом речевого материала

Количество и продолжительность освоения этапов, необходимых для проработки, определялись дифференцированно в соответствии с полученными результатами констатирующего эксперимента и зависели от того, какой этап процесса декодирования был зафиксирован у учащегося. В зависимости от этого определялся его этап вступления в коррекционно-развивающую модель. Так, например, дети, допустившие ошибки на уровне декодирования поверхностного смысла речевого высказывания, начинают свое обучение с первого этапа, планомерно реализуя всю программу. Те учащиеся, которые допустили ошибки на уровне распознавания общего смысла высказывания и не имели трудностей на уровне поверхностного декодирования, включаются в коррекционно-развивающую работу со второго этапа разработанной модели. Младшие школьники с речевой патологией, чьи трудности были зафиксированы на этапе глубинного декодирования речевого высказывания, приступают к занятиям, начиная с третьего этапа нашей модели.

Реализация разработанной нами коррекционно-развивающей модели включала также организацию специализированных видов помощи, которая, во-первых, способствовала созданию психологического комфорта в процессе решения речевых задач, во-вторых, включение различных видов помощи способствовало выявлению испытуемых, чувствительности к предлагаемым видам помощи, их пользе и актуальности для учащихся, что является значимым показателем эффективности и успешности коррекционно-развивающего обучения.

С целью получения количественных и качественных показателей проведенной нами коррекционно-развивающей работы была реализована контрольная диагностика учащихся экспериментальной группы (ГЭО) и группы учащихся с общим недоразвитием речи, которая не участвовала в обучающем эксперименте (КГ). Было выявлено, что учащиеся экспериментальной группы по итогам коррекционно-развивающего блока продемонстрировали значительный рост своей компетентности в оперировании речевыми высказываниями, в составе которых есть фразеологизмы. Школьники с недоразвитием речи показали успешную реализацию заданий по восстановлению семантической целостности фразеологизмов, нахождению противоположных и идентичных по смыслу

предложений. Мы зафиксировали успешное выполнение заданий по восстановлению пропущенных слов в предложениях с фразеологическими оборотами, а также учащиеся продемонстрировали не только способность верно декодировать смысл фразеологизмов, но и умение заменять их одной лексической единицей, идентичной по смыслу всему фразеологическому обороту. У младших школьников с недоразвитием речи после обучения были сформированы такие компетенции как: декодирование скрытого смысла небольших рассказов разного уровня сложности, распознавание и соотнесение текстов с фразеологизмами и наоборот, а также обучающиеся продемонстрировали декодирующую способность в процессе реализации восстановления деформированных текстов с фразеологизмами.

Таким образом, есть все основания говорить о том, что разработанная нами коррекционно-развивающая модель по развитию декодирующей способности с привлечением фразеологизмов позволяет значительно ускорить темп языкового и когнитивного развития младших школьников с речевой патологией, создает основу для формирования у данной категории учащихся продуктивной стратегии распознавания логико-грамматических конструкции языка и способствует осуществлению адекватного их применение в процессе реализации самостоятельной коммуникации.

Литература

1. *Алмазова А.А.* Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида. М., 2004. 109 с.

2. *Алмазова А.А., Бабина Г.В., Любимова М.М., Соловьева Т.А., Рябова Н.В., Бабина Е.Д.* Выявление факторов риска возникновения нарушений письма и чтения: технологический и прогностический аспекты // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1. С. 151–165.

3. *Грибова О.Е.* К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С. 7–14.

4. *Гуменная Г.С.* Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. М., 1991. С. 41–72.

5. *Трауготт Н.Н.* К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами // Расстройства речи в детском возрасте: Труды Ленинградского научно-практического ин-та слуха и речи Наркомпроса РСФСР. Петрозаводск, 1940.

УДК 376.37

Понтрягина Ю.В.,
Московский педагогический
государственный университет
г. Москва, Россия
Науч. рук. – Ю.О. Филатова, доктор пед. наук, доцент

Психолингвистический анализ связного высказывания подростков с заиканием и клаттерингом

Аннотация. В статье представлены результаты психолингвистического исследования, направленного на выявление особенностей связной речи у подростков с нарушениями плавности речи. Даны характеристики лексического, грамматического, семантического компонентов связной речи и паузирования связного монологического высказывания подростков с заиканием и клаттерингом. Выявлены как сходные нарушения программирования связного высказывания, так и специфические показатели в зависимости от вида нарушения плавности речи.
Ключевые слова: заикание; клаттеринг; подростковый возраст; связная речь; психолингвистический анализ.

Psycholinguistic analysis of coherent speech of adolescents who stutter and ones who clutter

Julia Pontryagina,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Supervisor – Yu. Filatova, Dr. in Pedagogy, Associate Professor

Abstract. The article presents the results of a psycholinguistic study aimed at identifying the characteristics of coherent speech in adolescents with fluency disorders. Characteristics of the lexical, grammatical, and semantic components of coherent speech, as well as pausing in monological speech of adolescents who stutter and ones who clutter, are provided. Similar disorders in programming of speech and specific indicators depending on the type of speech fluency disorder were identified.
Keywords: stuttering; cluttering; adolescence; coherent speech; psycholinguistic analysis.

Одним из распространенных нарушений темпо-ритмической организации речи и коммуникации является заикание. Данное речевое нарушение появляется преимущественно в дошкольном возрасте. Появление судорожной активности мышц речевого аппарата в процессе речи в период формирования фразы влияет на темп, ритм и плавность речевого высказывания. С возрастом структура заикания осложняется как особенностями речи, так и психологическими специфическими характеристиками. Другим нарушением плавности речи является клаттеринг, который характеризуется расстройством темпо-ритмической организации высказывания несудорожного характера [4]. Исследованиями Л. И. Беляковой, Э. Р. Саитбаевой [1; 3] и других ученых доказано, что уже в старшем дошкольном возрасте дети с заиканием хуже используют в устной речи имеющийся лексико-грамматический материал, с затруднением составляют рассказ по картинке, что оказывает влияние на дальнейшее искаженное развитие программирования монологической речи.

Проблема изучения связной речи подростков с нарушениями плавности речи в виде заикания и клаттеринга имеет важное значение в логопедии, поскольку углубленное исследование структуры нарушения, выявление особенностей связного высказывания необходимо для определения направлений и методов дифференцированного логопедического воздействия при данных речевых расстройствах.

В связи с актуальностью проблемы целью исследования явилось выявление особенностей формирования компонентов связной речи у детей подросткового возраста с заиканием и клаттерингом. Экспериментальную группу составили 7 детей с заиканием и один подросток с клаттерингом. Возраст учащихся – от 12 до 16 лет. В качестве группы сопоставительного анализа были взяты результаты исследования связного монологического высказывания у лиц без речевых нарушений, представленные в диссертации Е. А. Дьяковой [2].

Для выявления особенностей связной речи была выбрана методика изучения монологического высказывания взрослых заикающихся Е. А. Дьяковой, адаптированная в соответствии с возрастными особенностями детей подросткового возраста. Изучение связной речи включало в себя анализ речевой продукции в двух видах речевой деятельности: 1) чтение текста; 2) составление монологического высказывания на тему «Моя будущая профессия».

Для анализа образцов устного монологического высказывания были выделены следующие критерии: коэффициент словарного разнообразия; коэффициент парафазий; коэффициент нарушений грамматического оформления высказывания; коэффициент нарушений семантического оформления высказывания; паузирование.

Критериями анализа паузирования являлись: количество пауз в речи; количество пауз различной длительности (от 0,1 до 1,0 сек. и выше) в процентном соотношении с помощью вычисления среднего арифметического значения.

Анализ паузирования при чтении текста среди подростков с заиканием и клаттерингом показал, что паузы при чтении не соответствовали синтагматическому членению текста и не являлись средствами интонационной выразительности, в их речи наблюдались такие явления, как многочисленные нарушения слоговой структуры слова, неправильное прочтение слов и постановка ударений, что искажало смысл прочитанного. Данные признаки позволяют судить о наличии возможных трудностей смыслового восприятия у учащихся с заиканием и клаттерингом.

Сравнительный анализ речевого паузирования в двух видах речевой деятельности подростков с заиканием позволил выявить значительное увеличение длительных пауз (более 0,9 сек.) при самостоятельном составлении монологического высказывания, по сравнению с их количеством при чтении текста (см. табл. 1). Такое явление могло быть обусловлено возможностью самостоятельного подбора лексических средств при составлении рассказа, попытками подобрать более простые для произнесения слова, что было невозможно при чтении.

Углубленный анализ речевых образцов устного монологического высказывания, составленного учащимися самостоятельно по заданной теме, позволил выявить особенности программирования, лексико-грамматического и семантического оформления высказывания, характерные для подростков с заиканием и клаттерингом.

Наиболее высокий коэффициент словарного разнообразия отмечался у учащихся без речевых нарушений: он соответствовал 78 %, в то время как у учащихся с заиканием и клаттерингом данный показатель был равен 71,97 % и 62,6 % соответственно.

Таблица 1.

Количество пауз при чтении и монологическом высказывании у учащихся с заиканием, клаттерингом и без речевых нарушений, %

Задание	*Чтение*			*Монологическое высказывание*		
длительность	Учащиеся с заиканием	Учащиеся с клаттерингом	Учащиеся без речевых нарушений	Учащиеся с заиканием	Учащиеся с клаттерингом	Учащиеся без речевых нарушений
0,1–0,2 сек.	25,1	30,9	20,8	21,5	16,7	21,5
0,2–0,3 сек.	13,8	11,9	14,1	13,1	6,7	12,3
0,3–0,4 сек.	12,9	4,8	12,8	11,4	–	11,5
0,4–0,5 сек.	12,7	14,3	15,4	9,9	3,3	9,6
0,5–0,6 сек.	9	9,5	12,6	4,3	13,3	5,8
0,6–0,7 сек.	6,6	9,5	5,1	5,1	10	5,7
0,7–0,8 сек.	4,4	–	6,3	4,4	3,3	6,6
0,8–0,9 сек.	1,8	–	4,7	2	3,3	6,1
0,9–1,0 сек.	2,1	4,8	2,8	9,4	13,3	3,7
от 1 сек. и выше	6,7	14,3	5,2	18,8	30	17

Наибольшее количество парафазий среди учащихся трех исследуемых групп наблюдалось в речи учащегося с клаттерингом, этот коэффициент равнялся 0,9 %, в группе подростков с заиканием – 0,68 %. В образцах речи учеников без речевых нарушений парафазии отсутствовали.

Нарушения грамматического оформления высказывания чаще наблюдались у подростков с заиканием, коэффициент данного показателя составил 32,14 %. Несколько реже нарушения грамматического строя встречались в речи учащегося с клаттерингом (в 29,4 % случаев). Дети без речевых нарушений практически не допускали грамматических ошибок при построении связного монологического высказывания, коэффициент нарушений грамматического оформления у этой группы составил лишь 1,6 %.

Наиболее частотные и грубые семантические ошибки были свойственны речи подростка с клаттерингом, коэффициент нарушений семантического оформления высказывания у этого ребенка был равен 41 %, у учащихся с заиканием – 21,86 %. Семантические ошибки присутствовали и в речи детей без речевых нарушений, но их средний показатель был значительно ниже – 2,7 %.

В ходе исследования были выявлены особенности связной речи, присущие подросткам с заиканием, в виде:

неравномерного распределения пауз в речи, наличия пауз различной длительности внутри слов и практически после каждого слова, нарушения синтагматического членения, недостаточности лексического строя речи и выраженных трудностях грамматического оформления связного монологического высказывания;

нарушения интонационного оформления текста при чтении, многочисленных ошибках, связанных с неправильным прочтением, искажением слоговой структуры слова, нарушением правил постановки ударений, что свидетельствует о возможных нарушениях смысловой стороны чтения.

Обнаружены нарушения связной речи, присущие подростку с клаттерингом, в виде:

значительного количества длительных пауз, обусловленных выраженными трудностями программирования высказывания, связанными с подбором лексических и грамматических средств;

нарушения лексико-семантической стороны речи в виде низкого уровня словарного разнообразия, парафазий и семантически неполных предложений.

Таким образом, междисциплинарное психолого-педагогическое и психолингвистическое изучение связного высказывания у подростков с нарушениями плавности речи позволило выявить дифференцированные показатели, свойственные лицам с заиканием и клаттерингом.

Литература

1. *Белякова Л.И.* Системный подход к анализу патогенетических механизмов заикания // Теоретические проблемы нарушений плавности речи / под ред. Ю.О. Филатовой. М., 2012. С. 15–33.

2. *Дьякова Е.А.* Монологическое высказывание взрослых заикающихся: дисс. … канд. пед. наук. М., 1995.

3. *Саитбаева Э.Р., Матанова В.* Особенности развития речи заикающихся дошкольников // Проблемы патологии речи: тезисы докладов Всесоюзного симпозиума, 16–21 октября 1989 г. М., 1989. С. 91–92.

4. *Филатова Ю.О.* Заикание и клаттеринг как сходные явления в организации ритмических процессов, обеспечивающих речь // Теоретические проблемы нарушений плавности речи / под ред. Ю.О. Филатовой. М., 2012. С. 73–83.

УДК 376.37

Саввиди М.И.,
Московский педагогический
государственный университет
г. Москва, Россия
Науч. рук. – А.А. Алмазова, доктор пед. наук, доцент

Изучение и формирование метаязыковой деятельности

Аннотация. В статье представлено определение и структура метаязыковой деятельности, отражены результаты исследования, направленного на выделение уровней сформированности метаязыковой деятельности обучающихся с общим недоразвитием речи, продемонстрировано содержание экспериментальной работы и ее результаты.
Ключевые слова: младшие школьники; общее недоразвитие речи; метаязыковая деятельность.

Marina Savvidi,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Supervisor – A. Almazova, Dr. in Pedagogy, Associate Professor

Studying and formation of metlanguage awareness

Abstract. The article presents the definition and structure of metalinguistic awareness, the study results of identification of the levels of formation of metalanguage activity of students with specific language impairment, are reflected, the content of the experimental work and its results are demonstrated.
Keywords: primary school student; specific language impairment; metalinguistic awareness.

Развитие метаязыка рассматривается в качестве актуального направления работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Метаязыковая деятельность (МД) влияет на осознание языковых единиц и языковых закономерностей, восприятие, понимание и создания текстовой информации на уроках русского языка, литературного чтения,

а также при изучении всех дисциплин, оперирующих текстами. Метаязыковая деятельность рассматривается как необходимое условие пользования языком, успешность ее осуществления связана с продуктивностью когнитивных процессов [1, с. 155–179].

В своем исследовании мы определяем метаязыковую деятельность как процесс взаимодействия человека с языком, который включает в себя приобретение знаний о языке, формирование умения оперировать ими и использовать их в целях восприятия, воспроизведения, создания и оценки высказываний в устной и письменной формах [2, с. 3–5]. Опираясь на работы А. А. Леонтьева [3, с. 153–157], И. А. Зимней (4, с. 347–356), в структуре метаязыковой деятельности мы выделяем:

I. Атрибуты метаязыковой деятельности:

1) предмет – язык;

2) способ – познание материи языка;

3) средство – язык;

4) продукт – знания о языке, умение оперировать ими;

5) результат – высказывание (текст).

II. Структурные-содержательные компоненты метаязыковой деятельности:

1) единицы различных уровней языка;

2) когнитивные операции (идентификация, анализ, синтез, обобщение);

3) демонстрация знаний, умений (выполнение заданий);

4) сформированность прагматического уровня (работа с текстом).

Актуальность изучения и формирования метаязыковой деятельности у школьников с тяжелыми нарушениями речи, обучающихся по АООП (вариант 5.2) обусловлена трудностями, которые отмечаются у обучающихся с ОНР при осознании и оперировании языковым материалом: несформированность метаязыковой деятельности, сложности языкового анализа и синтеза, трудности переработки, понимания текстового материала, а также смыслового и грамматического анализа.

Исследование проходило на базе школ ГБОУ Школа № 158 г. Москвы, ГБОУ Школа № 508 г. Москвы, ГБОУ УР «Школа-интернат» № 13 г. Ижевска. Нами были определены участники констатирующего эксперимента – учащиеся III классов: 40 школьников, обучающихся по АООП (вариант 5.2), вошедших в экспериментальную группу (ЭГ), и 40 обучающихся по основной общеобразовательной программе, составивших группу сопоставительного анализа (ГСА). Выбор

обучающихся 3-го класса обусловлен тем, что третий год обучения является значимым этапом в речевом развитии школьников, а также характеризуется усложнением требований к предметным результатам освоения русского языка от 2 к 3-му классу (в том числе требований к способности осуществлять учебную деятельность на языковом материале, к овладению логическим действиями, к работе над устными и письменными высказываниями и др.).

Программа эксперимента содержала четыре блока экспериментальных заданий (фонологический, морфологический, синтаксический, прагматический компоненты при выполнении операций идентификации, анализа, синтеза, обобщения на специально подобранном языковом материале).

В ходе исследования были получены данные, которые позволили выделить и охарактеризовать уровни сформированности метаязыковой деятельности обучающихся с ОНР: оптимальный, дефицитарный, критический. Младшие школьники оптимального уровня не достигли, 35 % продемонстрировали дефицитарный уровень; 65 % – критический.

Таким образом, метаязыковая деятельность учащихся с ОНР на этапе перехода к систематическому изучению курса русского языка и осознанному использованию письменной речи характеризуется трудностями осмысления, освоения и интерпретации языковых единиц на всех уровнях, что определяется ограниченными возможностями осуществления когнитивных операций на языковом материале. Эти трудности проявляются неравномерно и препятствуют продуктивности освоения знаний о языке как основы для осознанного оперирования языковыми единицами. Неравномерность несформированности МД к третьему классу школьного обучения детей с ОНР проявляется в преобладании морфологических нарушений, затем синтаксических и в меньшей степени фонологических. При этом недостаточность каждого из названных компонентов является фактором, приводящим к трудностям осуществления МД в целом.

Нами была предложена модель формирования метаязыковой деятельности, которая включает фонологический, морфологический, синтаксический и прагматический блоки. Реализация содержательных блоков ведется последовательно от компонента к компоненту. Технологические разделы реализуются поэтапно от операции к операции (идентификация, анализ, синтез, обобщение), при этом внутри каждого

блока и раздела обеспечивается постепенное усложнение заданий и нарастание степени самостоятельности их выполнения учащимися.

Предложенная модель формирования метаязыковой деятельности согласуется с положениями ФАООП НОО обучающихся с ТНР (вариант 5.2), затрагивающие содержание, методическую направленность и планируемые результаты освоения программы. Работа по формированию МД вписывается в предметные области (русский язык, литературное чтение), коррекционную работу и будет способствовать формированию предметных универсальных учебных действий (УУД) данных областей.

Представим примерную типологию заданий, предложенную в рамках нашего исследования.

Блок 1. Задания фонологического компонента.

Формирование операции идентификации: соотнесение слова (воспринятого на слух) со схемой, предложения со схемой.

Формирование операций анализа и синтеза: позиционный анализ слова в предложении, слога, звука в слове; синтез предложения из слов, слова из слогов.

Формирование операции обобщения: объединение слов с одинаковым количеством слогов; определение общего слога в ряду слов.

Блок 2. Задания морфологического компонента.

Формирование операций идентификации и анализа: толкование значений слов и псевдослов, имеющих разную морфемную структуру.

Формирование операции синтеза: синтез морфологических единиц; толкование значения слова с опорой на словообразовательную морфему.

Формирование операции обобщения: поиск однокоренных слов в предложении; поиск связанных слов среди группы слов и аргументация своего выбора; выделение общей морфемы в словах и дополнение стимулов словом с аналогичной морфемой.

Блок 3. Задания синтаксического компонента.

Формирование операций идентификации и анализа: определение истинных предложений к сюжетному изображению; соотнесение предложения с подходящим изображением; определение верных и ошибочных предложений.

Формирование операций синтеза: составление предложений, воспринятых на слух; составление предложений по сюжетной картинке.

Блок 4. Задания прагматического компонента.

Формирование операций идентификации и анализа: определение, является ли предложенный фрагмент текстом или нет; подбор подходящих суждений к диалогу; чтение текста и ответы на вопросы.

Формирование операции синтеза: размещение отрывков текста в правильной последовательности; ознакомление с текстом и вставка пропущенных слов (с опорой на слова-подсказки); синтез текста из изолированных предложений.

Формирование операции обобщения: чтение двух текстов и определение общего признака (смысл, герои, тема и т. д.).

Каждый блок включает комментарий для специалистов, который содержит рекомендации по предъявлению материала и видам помощи.

В результате проведенной работы отмечена положительная динамика сформированности МД. В процессе сравнения результатов ЭГ и ГСА, которые были получены в исследовании, выяснилось, что 35 % школьников (обучающихся по программе 5.2) достигли оптимального уровня развития метаязыковой деятельности, сравнявшись с группой сопоставительного анализа. Это свидетельствует о том, что целенаправленное формирование структурных компонентов метаязыковой деятельности, позволяет достичь оптимального пути формирования метаязыковой деятельности, свойственного нормотипичным школьникам. Работа над метаязыковой деятельностью и ее структурными компонентами демонстрирует положительное воздействие на результат этой деятельности (прагматический компонент).

Литература

1. *Кружилина Т.В.* Метаязыковая способность в онтогенезе в контексте функциональной неграмотности // Функциональная неграмотность как объект психолингвистики: коллективная монография / под ред. В. А. Пищальниковой М.: Р. Валент, 2022. С. 155–179.

2. *Алмазова А.А., Саввиди М.И.* К вопросу об изучении метаязыковой деятельности младших школьников // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: сборник научный трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Саранск: Мордовский гос. пед. универ., 2021. С. 3.

3. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.

4. *Зимняя И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Воронеж, 2001. 432 с.

УДК 376.37

Чарыева А.А.,
Московский педагогический
государственный университет
г. Москва, Россия
Науч. рук. – Ю.О. Филатова, доктор пед. наук, доцент

Применение систем биологической обратной связи в диагностике речевых нарушений у детей младшего школьного возраста

Аннотация. В статье представлен анализ отечественных и зарубежных научно-практических работ по применению цифровых технологий в логопедической практике. Описаны возможности применения систем биологической обратной связи в диагностике речевых нарушений у детей.
Ключевые слова: нарушения речи; диагностика; аппаратно-программный комплекс; объективизация.

Aygozel Charyeva,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Supervisor – Yu. Filatova, Dr. in Pedagogy, Associate Professor

The use of biofeedback systems in the assessment of speech disorders in primary school children

Abstract. The article presents an analysis of Russian and foreign scientific and practical works on the use of digital technologies in speech and language pathology. The possibilities of using biofeedback systems in the diagnosis of speech disorders in children are described.
Keywords: speech disorders; diagnostics; hardware and software complex; objectification.

«Биологическая обратная связь – это средство предоставления индивиду информации, недоступной на сознательном уровне» [4, с. 37]. Биологическая обратная связь (БОС) относится к цифровым технологиям, которые дают возможность человеку получить дополнительную

информацию о состоянии психофизиологических функций организма в режиме реального времени. Аппаратно-компьютерные методики с биологической обратной связью позволяют измерять, усиливать, и передавать физиологическую информацию по разным каналам восприятия (визуальному, акустическому, тактильному, кинестетическому). Методы биологической обратной связи разнообразны, и варьируют в зависимости от цели, определяемой специалистом. С помощью данного метода можно получить информацию о биоэлектрической активности мышц, дыхании, частоте сердечных сокращений, вариабельности сердечного ритма, кровяном давлении, электрической активности мозга и других психофизиологических показателях организма.

Диагностика с помощью БОС-систем достаточно широко применяется в зарубежной логопедии и ограниченно в отечественной логопедической практике для выявления речевых нарушений у детей сдизартрией, ринолалией, заиканием, нарушением слуха, ДЦП (О Н. Вовк, 2005; Т. А. Гарева, 2017; Crampin, 2004; Hardcastle, 2009; Lundeborg, McAllister, 2007; Schmidt, 2007 и др.). Проведению диагностики предшествует ориентировочный этап, в ходе которого специалист изучает медицинскую и психолого-педагогическую документацию о развитии ребенка, проводит беседу с родителями, в процессе которой выявляет жалобы и особенности раннего речевого развития ребенка, получает сведения об антенатальном, интранатальном и постнатальном состоянии ребенка, выявляет противопоказания к применению цифровых методов.

Использование технологий БОС-систем в диагностике речевых нарушений у детей позволяет получить информацию о движениях органов артикуляции, акустических характеристиках голоса, состоянии дыхательного отдела речевого аппарата в процессе речи. Это дает возможность логопеду диагностировать и коррегировать нарушения физиологического и речевого дыхания, темпа и ритма речи, голоса и звукопроизношения, обучать навыку общей мышечной релаксации и координированному управлению мышечным напряжением.

Многочисленные исследования показывают, что применение методов БОС для выявления речевых нарушений у детей всегда сочетаются с традиционными логопедическими методами диагностики, слухо-перцептивной оценкой речи логопедом. Подбор цифровых методов диагностики нарушенной речевой функции у детей производится с учетом возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей

развития детского организма, а также регламентируется требованиями СанПин, с учетом аспекта здоровьясбережения [3].

В большинстве аппаратно-программных комплексов с БОС преобладает визуальный канал передачи информации. Визуальная БОС позволяет отображать состояние физиологических функций, визуализировать и корректировать речь ребенка в режиме реального времени. Основными методами, в основе которых лежит передача информации по зрительному каналу обратной связи, являются:

электропалатография (electropalatography (EPG)), при которой используется индивидуально изготовленная пластина с электродами, для регистрации и отображения областей контакта между языком и твердым небом;

ультразвуковое исследование (ultrasound visual biofeedback (U-VBF)), при котором ультразвуковой сканер размещается под подбородком, и позволяет получить визуальную информацию о форме и положении языка в процессе речи;

спектрография и другие виды акустической обратной связи (speech acoustic biofeedback), где с помощью графических сигналов в виде горизонтальных полос и вертикальных пиков, отображаются форманты и резонансные частоты голосового тракта;

электромиография (electromyography), применяется для оценки мышечного напряжения. Электрические сигналы, передаваемые от мышц, усиливаются и подаются с помощью программного обеспечения на визуальный дисплей или в виде звукового сигнала.

Кроме современных цифровых методов, передающих информацию только по одному каналу обратной связи, существуют аппаратно-программные комплексы с мультимодальной обратной связью, которые позволяют одновременно сочетать передачу информации по нескольким каналам. Одним из таких комплексов является «Комфорт-ЛОГО», который реализует метод функционального биоуправления, что позволяет диагностировать некоторые психофизиологические показатели организма, такие как частоту сердечных сокращений, количество дыхательных движений, соотношение вдоха/выдоха, респираторно-синусовую аритмию, мышечное напряжение, температуру [2]. Другим психофизиологическим комплексом, предназначенным для диагностики психофизического состояния ребенка, является комплекс «Реакор», позволяющий регистрировать несколько физиологических сигналов одновременно в произвольном сочетании. Набор регистрируемых

сигналов в данном комплексе шире по сравнению с вышеописанным. Так, данный комплекс позволяет дополнительно зафиксировать кожно-гальваническую реакцию, кожную проводимость, рекурсию дыхания, фотоплетизмограмму.

Для оценки голоса и просодической стороны речи у детей с речевыми нарушениями широко применяется мультисенсорный речевой тренажер ИНТОН-М, передающий визуальные, акустические, тактильные и вибрационные сигналы. С помощью световой индикации прибор позволяет выявить снижение интенсивности голоса, отклонение частоты основного тона от нормативных показателей, гипо-, гиперназализацию, нарушение ритма и плавности речи.

Таким образом, анализ научно-практических отечественных и зарубежных работ показал, что применение инструментальных методов диагностики позволяет получить объективные данные о состоянии всех отделов речевого аппарата, участвующих в процессе речи, – дыхания, голоса, артикуляции. Применение методов биологической обратной связи для диагностики нарушений речи у детей всегда сочетаются с традиционными логопедическими методами диагностики.

Литература

1. *Вартанова Т.С., Сметанкин А.А.* Метод биологически обратной связи: методологические основы. М.: Биологически обратная связь, 2012. № 1. С. 5–13.

2. *Вовк О.Н., Павлова Л.Н., Теречева М.Н., Черемных Н.И.* Учебно-методическое пособие по применению логотерапевтического компьютерного комплекса для коррекции речи методом биологической обратной связи. СПб, 2004. 50 с.

3. *Приходько О.Г., Мануйлова В.В., Гусейнова А.А.* Информационно-коммуникационные технологии как эффективный компонент реабилитационной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2020. № 4. С. 57–66.

4. *Shuster L.I., Ruscello D.M., Toth A.R.* The use of visual feedback to elicit correct /r/. American Journal of Speech-Language Pathology, 4, 1995. P. 37–44.

5. *Williams A.L., McLeod S., McCauley R.J.* Interventions for Speech Sound Disorders in Children. Baltimore.: MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 2021. P. 573–600.

УДК 376.33

Чучва А.В.,
Гродненская специальная школа-интернат № 2
г. Гродно, Беларусь

Использование программно-методического комплекса «Умное зеркало Artikme» в работе с учащимися с нарушениями слуха

Аннотация. В данной статье рассматривается эффективность применения инноваций на основе использования информационных и коммуникационных технологий в коррекционно-образовательном процессе с детьми с нарушением слуха. На конкретном примере рассмотрены особенности практического применения указанных технологий.
Ключевые слова: учащиеся с нарушением слуха; информационные технологии; обучение; развитие.

Anastasia Chuchva,
Grodno Special Boarding School № 2
Grodno, Belarus

Use of the software and methodological complex «Smart mirror Artikme» in working with students with hearing impairments

Abstract. This article examines the effectiveness of applying innovations based on the use of information and communication technologies in the correctional educational process with children with hearing impairment. Using a specific example, the features of their practical application are considered.
Keywords: students with hearing impairment; information technology; education.

Одной из важнейших задач обучения учащихся с нарушением слуха является развитие речи и слухового восприятия. Развитое в достаточной степени слуховое восприятие и внятная, правильная речь – залог их успешной социализации на всех последующих этапах жизни. Развитые коммуникативные навыки будут способствовать становлению и развитию человека как личности. При наличии различного рода нарушений

у учащихся процесс обучения и развития будет значительно отставать от нормы. Одной из таких категорий являются дети с нарушением слуха.

Учащиеся с нарушением слуха испытывают затруднения с развитием речи, артикуляции звуков и общением из-за ограниченности слуховых возможностей, что влечет в последующем за собой трудности в обучении и развитии всех коммуникативных навыков.

В связи с этим использование инноваций на основе применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), программно-методических комплексов и развивающих систем коррекционной работы становится все более актуальным для помощи в развитии данной категории детей. Обучающиеся с нарушением слуха характеризуются быстрой истощаемостью внимания, эмоциональной неустойчивостью и снижением познавательного интереса, а использование в коррекционно-образовательном процессе не только традиционных методов, но и компьютерных технологий делает для ребенка занятия интересней и увлекательней. Одной из таких технологий является программно-методический комплекс «Умное зеркало Artikme».

«Умное зеркало Artikme» – это уникальный комплекс, который сочетает в себе визуальное и аудиальное обучение учащихся с нарушениями речи и слуха. Он является развивающей системой коррекционной работы, которая постоянно наполняется новыми играми, заданиями и занятиями, предоставляет возможность детям видеть и слышать свою речь, что способствует развитию правильного произношения звуков, слогов, слов и фраз.

Прежде всего стоит отметить, что данный комплекс оснащен самым современным и безопасным при использовании в работе с детьми оборудованием. Это, прежде всего, сам экран, который в дальнейшем превращается в зеркало, где учащийся может видеть собственное отражение, а также самостоятельно контролировать движения и артикуляцию. В комплекте также идет микрофон, с помощью которого выполняются упражнения на развитие речевого дыхания и закрепления навыков правильного произношения звуков.

Непосредственно сам программно-методический комплекс состоит из нескольких блоков. Поскольку для учащихся с нарушением слуха не представляется возможным использование в работе всех блоков в силу характера нарушения, используются только некоторые из них.

Блок артикуляционной гимнастики представлен широким набором упражнений, необходимых для формирования правильного

звукопроизношения. К каждому упражнению дается четкая голосовая инструкция от зеркала с его последующей демонстрацией выполнения. Поскольку при выполнении упражнений учащийся видит свои органы артикуляции и их положение, с помощью педагога, а в дальнейшем и самостоятельно может регулировать их положение, ставить в нужную позицию.

Блок дыхательной гимнастики также представлен разнообразными упражнениями на речевое дыхание, что имеет немаловажное значение в работе, поскольку у учащихся с нарушением слуха не всегда хватает силы, чтобы долго произносить звук. Ежедневно работая над речевым дыханием, учащийся понимает, как правильно вдыхать и выдыхать воздух, учится контролировать и увеличивать силу выдоха, что в дальнейшем положительно сказывается на постановке и автоматизации звуков.

Блок «Звукопроизношение» представлен заданиями для отработки уже поставленных звуков. Представленные упражнения предполагают, как отработку правильного положения органов артикуляции для верного звукопроизношения, так и контроль за дыханием, поскольку все задания предполагают длительное произнесение звуков, вследствие чего использование данного блока не представляется возможным без двух предыдущих.

Блок, направленный на развитие фонематического слуха, имеет первостепенную важность, поскольку у учащихся с нарушением слуха важно развивать слуховое восприятие. С помощью игр, представленных в блоке, эта задача решается намного быстрее и, что не менее важно, увлекательнее для самих учащихся.

Блок «Пальчиковая гимнастика» представляет собой набор упражнений на развитие тонкой моторики, которая также может быть нарушена у учащихся. Важно отметить, что программно-методический комплекс «Умное зеркало Artikme» подтверждает свое название, поскольку пока упражнение не будет выполнено правильно, на экране не высветится предмет, который учащийся пытался изобразить. И что немаловажно – это действительно является хорошей мотивацией в обучении для учащихся.

Для разнообразия вариантов предлагаемых заданий для учащихся с нарушением слуха нами разработан комплекс упражнений для развития интонационно-выразительных средств речи. Для данного блока, после тщательно проведенной диагностики просодической стороны речи

Е. Ф. Архиповой [1], были созданы разноуровневые адаптированные задания и упражнения, которые учитывают индивидуальные особенности и возможности развития учащихся с нарушением слуха. Каждое задание разработано в соответствии с направлениями работы по данному блоку, и только на основе использования всех ресурсов представленного комплекса.

В качестве преимуществ использования «Умного зеркала Artikme» с детьми с нарушениями слуха можно выделить следующие: 1) индивидуальный подход: комплекс позволяет настраиваться под индивидуальные потребности каждого ребенка, учитывая его особенности и темп обучения; 2) мультисенсорный опыт: объединение визуальных и аудиальных элементов способствует более эффективному усвоению материала; 3) мотивация и интерес: из-за игрового подхода и возможности видеть результаты своей работы, дети проявляют больший интерес к обучению и более мотивированы для достижения успеха.

Среди основных особенностей данного комплекса можно выделить следующие:

визуальное отображение речи: учащиеся могут наблюдать свое произношение на экране, что помогает им корректировать ошибки и улучшать артикуляцию;

аудиообратная связь: зеркало предоставляет возможность детям слышать свою речь через слуховые аппараты, что способствует им лучше контролировать свое произношение;

интерактивный и игровой подход: «Умное зеркало Artikme» использует игровой формат, который делает процесс обучения увлекательным и мотивирующим для учащихся.

Стоит отметить, что после использования на занятиях данного комплекса в течение 2023/2024 учебного года у учащихся были отмечены следующие положительные результаты:

улучшение четкости артикуляции: зеркало позволяет учащимся видеть, как они произносят звуки и слова, что помогло им улучшить свою артикуляцию, а в последующем – речь;

развитие речевых навыков: улучшенная четкая артикуляция приводит к более внятной речи, что облегчает учащимся общение с окружающими;

развитие слухового восприятия: учащиеся научились намного лучше различать услышанные звуки, слова, что, несомненно, положительно скажется на дальнейшем их обучении;

развитие слухоречевой памяти: уровень слухоречевой памяти повышается с повышением уровня речевого развития учащихся;

приобретение уверенности в себе: ощущение успеха, которое ребенок получает в процессе своей деятельности с программным комплексом, повышает уверенность в себе и своих способностях.

Таким образом, программно-методический комплекс «Умное зеркало Artikme» является эффективным инструментом для работы с учащимися с нарушениями слуха. Его инновационные возможности, комбинированные с игровым подходом, делают процесс обучения интересным и результативным. Данный комплекс решает огромное количество задач и оснащен всем самым необходимым для работы. Педагог самостоятельно может скорректировать процесс занятия, добавить или убрать задания, учитывая индивидуальные особенности учащегося и характер нарушения. С помощью конструктора – создавать новые игры и разрабатывать целые занятия, используя широкий выбор материала, как визуального, так и звукового. Правильное использование этого комплекса способствует полноценному развитию речи и слуховому восприятию, артикуляции и коммуникативных навыков учащихся с нарушениями слуха, открывая им новые возможности для успешного общения и обучения.

Опыт работы показал, что использование на занятиях программно-методического комплекса «Умное зеркало Artikme» является неотъемлемой и эффективной частью коррекционно-образовательного процесса с детьми с нарушением слуха.

Литература

1. *Архипова Е.Ф.* Исследование просодической стороны речи. 2006. 39 с. URL: http://dou13.rybadm.ru/ (дата обращения: 7.03.2024).

УДК 376.33

Шустова С.А.,
Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва, Россия
Науч. рук. – Л.А. Набокова, канд. пед. наук, доцент

Роль внеклассного чтения в курсе «словесность» на начальном этапе обучения языку глухих школьников в Китайской Народной Республике

Аннотация. В статье рассматривается внеклассное чтение как часть обучения языку глухих детей языку в Китайской Народной Республике. Анализируются такие специфические разделы, как «Почитай с радостью» и «Внеклассное чтение». Приводится их описание, методическое назначение и форма представления.
Ключевые слова: обучение языку; анализ зарубежного опыта; КНР; внеклассное чтение.

Sophia Shustova,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Supervisor – L. Nabokova, PhD in Pedagogy, Associate Professor

The role of extracurricular reading in the course "literature" at the initial stage of language teaching for deaf students in the people's republic of china

Abstract. This article examines out-of-class reading as a part of language teaching for deaf children in the People's Republic of China. Such specific segments as "Read with Joy" and "Extracurricular Reading" are analysed. Their description, methodological purpose and form of presentation are given.
Keywords: language teaching; analysing foreign experience; People's Republic of China; out-of-class reading.

В ходе 23-го заседания Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству прошедшего в ноябре 2022 года была

отмечена важность расширения взаимодействия РФ и КНР в области образования [3]. Специальное образование в Китайской народной республике (КНР) стремительно развивается, в том числе, был реализован «План второй фазы повышения уровня специального коррекционного образования (2017–2020 годы)». Более 556 тысяч детей обучаются в начальных классах коррекционных школ [1]. Следствием этого является широкое методическое обеспечение образовательного процесса в том числе в области обучения языку. Рассмотрению этой области должно быть уделено особое внимание, зарубежного опыт в данной научной сфере служит важным источником педагогических инноваций.

Внеклассное чтение – педагогически организованный процесс подготовки учащихся к самостоятельному чтению книг в соответствии с индивидуальными и социально значимыми интересами и потребностями [2, с. 36]. Эта часть учебного плана расширяет кругозор учащихся, помогает выработать привычку читать книги в свободное время по собственному выбору.

Несмотря на то, что подходы к методическому обеспечению языкового курса в КНР обладают неким сходством с подходами в России [4], есть некоторые разделы, не имеющие аналогов в отечественных учебно-методических комплексах. Среди них разделы: «Языковой сад», «Читаем с удовольствием», «Почитай с радостью». Именно два последних раздела являются предметом интереса настоящей статьи. Они тесно взаимосвязаны, несмотря на разные функции. Раздел «Почитай с радостью» помогает подготовить ребенка к самостоятельному чтению литературных произведений, в то время как раздел «Внеклассное чтение» представляет собой список детский произведений, которые не только отвечают интересам ребенка младшего школьного возраста, но и учитывают особенности речевого развития детей с нарушениями слуха.

Мы придерживаемся определенного порядка описания разделов. Нами будут рассмотрены: цели и задачи каждого раздела; содержание разделов на начальном этапе обучении языку (1–3 класс); внетекстовые средства, используемые для их оформления. Рассматриваться будет первая ступень обучения языку – с 1 по 3 классы. Зарубежная серия учебников на начальном этапе образования содержит 6 учебников: по 2 на каждый год обучения. Учебники выпускает Министерство образования КНР. Учебники выходят в серии «Экспериментальный учебник для обязательного обучения в школах для глухих» (кит.:《聋校义务教育实验教科书》).

Раздел «Почитай с радостью» организован в первых частях учебника для того, чтобы ввести внеклассное чтение в преподавание китайского языка в классе и сделать его неотъемлемой частью учебной программы по китайскому языку. С его помощью у учащихся формируются механизмы для осуществления внеклассного чтения в соответствии с их возможностями и обстоятельствами. Обучающие материалы также помогают организовать общение с одноклассниками в классе, чтобы у детей была возможность поделиться впечатлениями о прочитанном, разделить положительные эмоции от внеклассного чтения. Таким образом происходит интеграция внеклассного чтения не только в основной учебный процесс, но и в повседневную жизнь детей.

Приведем основные цели раздела «Почитай с радостью» [5]: вызвать интерес к чтению детских рассказов, научить детей читать любимые рассказы самостоятельно, понимать основное содержание рассказов; научить работать с оглавлением книги (работа с оглавлением позволяет примерно понять содержание литературного произведения и начать чтение с нужной страницы); научить детей получать удовольствие от чтения; сформировать готовность поделиться со всеми результатами внеклассного чтения.

Перейдем к содержательному рассмотрению «Почитай с радостью», как специфического раздела учебных пособий. В каждой части учебника размещен один такой раздел. Работа с этим разделом происходит в середине учебного года. Эти разделы содержатся также в учебниках для слышащих детей, однако в неадаптированных учебниках объем этих разделов увеличен.

Впервые дети встречаются с разделом «Почитай с радостью» в первой части учебника для первого класса. Основной частью раздела в первом классе являются иллюстрации. Они отображают следующие ситуации: дети читают книги вместе с родителями, рассказывают друзьям о прочитанном, выбирают книгу в книжном магазине, читают книги в библиотеке. Картинки сопровождаются речевыми образцами: «Я часто читаю интересные рассказы вместе с родителями», «Я читаю много книг, я могу рассказывать истории», «По выходным в книжном магазине я видела много забавных книжек с картинками», «Я выучил пиньинь, я могу узнавать много новых иероглифов, читать много книг».

Во второй части учебника рассматриваются жанры 童谣 (рус. детский фольклор, потешки) и 儿歌 (рус. детские песни). Первый жанр

представляет собой малые стихотворные произведения, передающиеся устно, они могут быть народными (не иметь конкретного автора) и описывать исторические события, иногда основаны на пословицах и крылатых выражениях. Во втором же случае детям предлагаются авторские песни с детскими сюжетами, исполняемые с музыкальным сопровождением. В рассматриваемом разделе дети сравнивают песенку-колыбельную «Качающаяся лодка» (кит. 摇摇船) и песенку, сочиненную Лу Бином (кит. 鲁兵), «Стрижка маленького ежика» (кит. 小刺猬理发). Как и в первой части учебника, к заданиям предлагаются речевые образцы: «У меня есть книга, там есть потешки и детские песенки...», «Мне нравится твоя книга! Мы можем поменяться?», «Я люблю читать детские стишки, позвольте мне прочитать один для вас!».

Во втором классе оба раздела «Почитай с радостью» посвящены книжным иллюстрациям. В первом полугодии второго класса дети знакомятся с иллюстрациями на обложках книг, узнают, что обложка поможет понять, о чем книга. Детям предлагается рассмотреть книгу «Снеговик», на которой изображены главные герои книги – снеговик и белый зайчик. Здесь детям объясняют, что по обложке, можно понять о ком или о чем будет идти речь в книге. В учебнике приведен разворот книги, где есть иллюстрация с подписью: «Снеговик быстро подхватил белого зайчика и выбежал из дома». В конце работы с разделом предлагается сделать вывод о пользе иллюстраций: они помогают как получить первое представление о сюжете книги, так и помочь понять значение незнакомых слов. Последняя упомянутая функция иллюстраций играет большое значение для детей с нарушенным слухом, т.к. их словарный запас обычно меньше, чем у детей с нормальным слухом.

Во втором полугодии работа с иллюстрациями продолжается. Начинается работа по сопоставлению текста и иллюстраций в книжках-картинках. Речевые образцы предъявляются в следующем порядке: «На первой\второй картинке я вижу, что...», «Соединив первую и вторую картинку вместе я понял, что...», «Из разговора между зайцем и черепахой я понял, что...». В конце представлен следующий вывод: «Используйте картинки, чтобы понять общий смысл рассказа. Текст и картинки вместе могут помочь понять сюжет».

В третьем классе детям рассказывают, что у каждой книги есть название, автор и оглавление. Сначала внимание детей обращают на то, что книги можно читать не только для развлечения, но и для получения

информации. Ниже изображены книги и «спрятанные в них знания»: книга «Наш город» (кит. 《我们的城市》) рассказывает нам об упреждениях в городе: больнице, пожарной части, банке и торговом центре и их функциях; книга «Тайны природы» (кит. 《大自然的秘密》) содержит ответы на возможные детские вопросы; книга «Зоопарк» (кит. 《动物乐园》) рассказывает о животных, что они едят и где живут.

В последнем разделе «Почитай с радостью» на третьем году обучения детей знакомят с книгой «Большеголовый сын и отец с маленькой головой» (кит. 《大头儿子和小头爸爸》) автора Чжэн Чунхуа (кит. 郑春花). Представлен отрывок песенки из этой книги и ее оглавление. Детям предлагается узнать, на какой странице можно найти искомый рассказ. При подведении итогов внимание обучающихся акцентируется на необходимости пользоваться оглавлением. Детям напоминают, что значение незнакомых слов можно спросить у окружающих взрослых или найти в словаре.

Раздел «Внеклассное чтение» также направлен на развитие читательских навыков у детей, на формирование у них интереса к чтению. Эти разделы располагаются в конце каждого учебника и содержат в себе 5–6 небольших рассказов для дополнительного чтения. Произведения для внеклассного чтения дополняют основные темы учебника. Они могут использоваться детьми для внеклассного чтения и самостоятельной работы. Эти литературные тексты могут быть интегрированы в работу с разделом «Почитай с радостью».

Несмотря на то, что внеклассное чтение подразумевает самостоятельную работу ученика с книгой, подготовка к такому роду деятельности должна начинаться уже классе. Именно подобного рода пропедевтические упражнения, как в разделе «Почитай с радостью», помогут сделать чтение ребенка более осознанным и эффективный. Также образование в КНР направлено на ознакомление обучающихся с культурным наследием этой страны и погружение детей в массив произведение искусства, в т.ч. литературного, начинается именно со знакомства с детскими малыми жанрами литературы на уроках словесности.

Литература

1. Общие сведения о системе образования в КНР. Развитие государственной системы образования в 2019 году. 2020. URL:

http://ru.moe.gov.cn/documents/reports/202106/t20210608_536648.html (дата обращения 16.03.2024).

2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. 3-е изд., стер. М.: Большая рос. энцикл.: Дрофа, 2009. 527 с.

3. Россия и Китай договорились развивать сотрудничество в области образования // Министерство просвещения Российской Федерации. 2022. URL: https://edu.gov.ru/press/6204/rossiya-i-kitay-dogovorilis-razvivat-sotrudnichestvo-v-oblasti-obrazovaniya/ (дата обращения 16.03.2024).

4. *Шустова С.А.* Раздел «Языковой сад» как средство обучения языку глухих обучающихся в Китае // Наука в мегаполисе Science in a megapolis. 2023. № 1.

5. 小学语文1-6年级《快乐读书吧》完整书单（附思维导图+2023年推荐阅读书单）. 2023. URL: https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MzI0NzU2Njg2OA==&mid=2247652178&idx=2&sn=ed1562ecd7b431d85b2c5fccf877b6f5&chksm=e9a2d429ded55d3f481d8bc5f72d1d170027e0379c38cf6e1db6ecbfdf520d92b351d59ab1a2&scene=27 (дата обращения 16.03.2024)

УДК 376.3

Эркерт Д.Д.,
Ленинградский государственный
университет имени А.С. Пушкина
г. Санкт-Петербург, Россия
Науч. рук. – Т.С. Овчинникова, доктор пед. наук, доцент

Особенности осязательного восприятия незрячих школьников с умеренной умственной отсталостью

Аннотация. Статья посвящена описанию особенностей осязательного восприятиях незрячих школьников с различной степенью нарушения интеллекта: задержка психического развития, легкая и умеренная умственная отсталость. Представлен сравнительный анализ навыков осязания незрячих детей с разным уровнем когнитивных возможностей.
Ключевые слова: осязательное восприятие; незрячие; задержка психического развития; легкая и умеренная умственная отсталость.

Diana Erkert,
Leningrad State University named after A.S. Pushkin
St. Petersburg, Russia
Supervisor – T. Ovchinnikova, Dr. in Pedagogy, Associate Professor

Features of tactile perception of blind schoolchildren with moderate mental retardation

Abstract. This article is devoted to the description of the features of tactile perception of blind schoolchildren with varying degrees of intellectual disability: mental retardation, mild and moderate mental retardation. Comparative analysis of the touch skills of blind children with different levels of cognitive abilities is presented.
Keywords: tactile perception; blind; mental retardation; mild and moderate mental retardation.

Проблема и актуальность исследования заключается в исключительной важности осязательного восприятия для воспитания, обучения, развития и социальной адаптации незрячих детей с умственной отсталостью,

поскольку осязание является одним из основных доступных средств познания окружающего мира детьми данной категории. Данная проблема для детей с нарушением зрения подробно изучена в работах М. Э. Бернадской [1] и Л. Б. Осиповой [5]. Работ по анализу осязательного восприятия детей со сложной структурой дефекта недостаточно и только некоторые аспекты проблемы представлены в работе И. Ю. Бунько [2]. Таким образом, проблема формирования и развития осязательного восприятия у незрячих школьников с умеренной умственной отсталостью имеет лишь поверхностное описание.

Цель настоящего исследования заключалась в изучении особенностей осязательного восприятия незрячих школьников с умеренной умственной отсталостью и разработке коррекционно-развивающей программы, направленной на совершенствование осязательного восприятия незрячих школьников с умеренной умственной отсталостью. Для достижения цели нами был проведен анализ литературы по проблеме исследования; отобрана методика и выявлены особенности осязательного восприятия незрячих школьников с задержкой психического развития (ЗПР), легкой и умеренной умственной отсталостью; проанализированы результаты исследования осязательного восприятия всех категорий обучающихся; разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на совершенствование осязательного восприятия незрячих школьников с умеренной умственной отсталостью.

Организация исследования особенностей осязательного восприятия у незрячих школьников проходила на базе ГБОУ «Школа-интернат № 1 имени К. К. Грота» Красногвардейского района Санкт-Петербурга. Нами были продиагностированы 30 детей школьного возраста. Из них 10 незрячих школьников с ЗПР, 10 незрячих школьников с легкой умственной отсталостью и 10 незрячих школьников с умеренной умственной отсталостью.

При организации эмпирического исследования были использованы задания, предложенные в работах Л. Б. Осиповой [4; 5]. Методика «Изучение осязания и тонкой моторики детей с нарушением зрения» [5, с. 15] включала 4 серии (14 заданий). Диагностические задания направлены на изучение: «1 – готовности руки к осязательному обследованию объектов; 2 – использования осязания при восприятии качеств поверхностей предметов; 3 – осязательного восприятия формы, величины, конфигурации предметов; 4 – использования тактильно-

двигательных ощущений в процессе продуктивной, игровой, бытовой деятельности» [5, с. 67].

Результаты исследования свидетельствуют о сниженном развитии осязательного восприятия у слепых обучающихся с умеренной умственной отсталостью по сравнению со слепыми обучающимся с ЗПР и легкой умственной отсталостью (см. рис. 1).

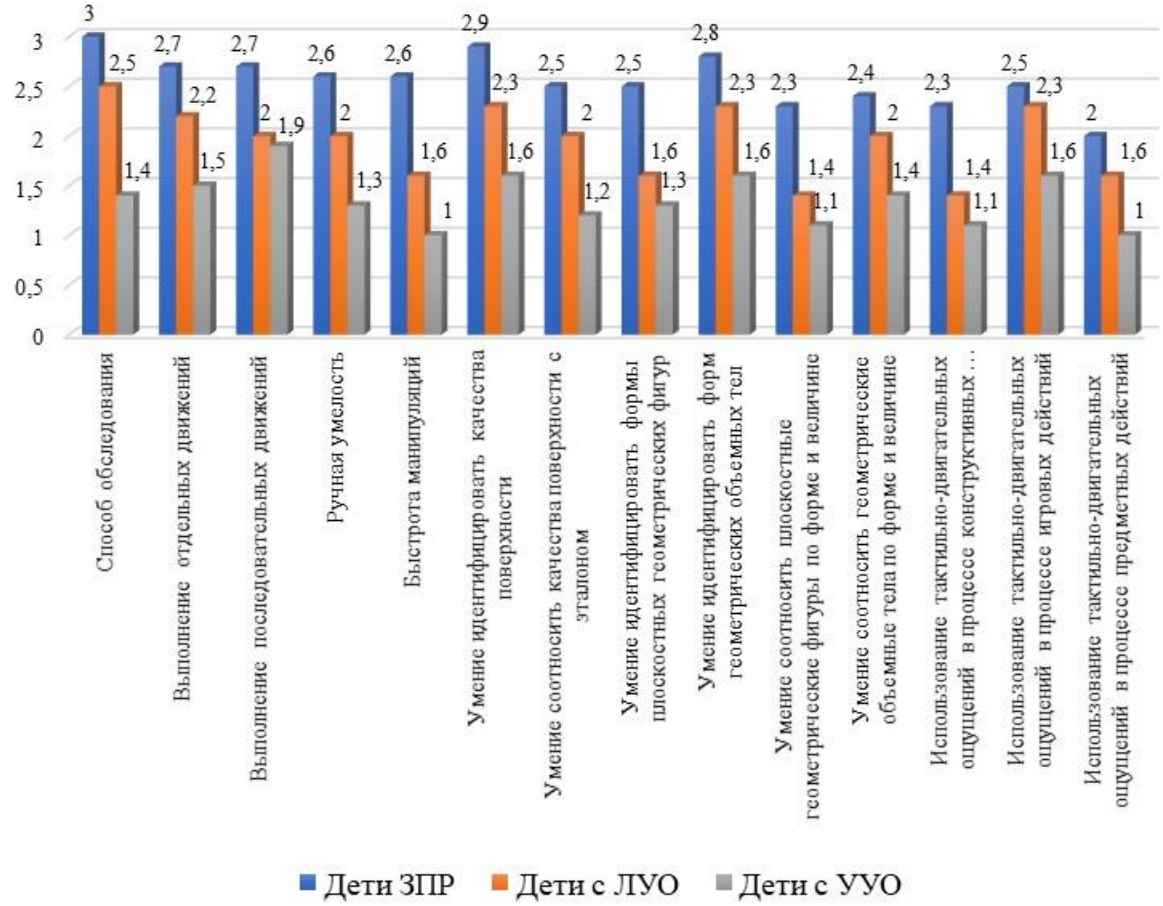


Рис. 1. Результаты исследования осязательного восприятия у незрячих обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Результаты оценки первого блока заданий слепых обучающихся с ЗПР, легкой умственной отсталостью и умеренной умственной отсталостью свидетельствует о различной степени подготовки каждой категории обучающихся. Слепые обучающиеся с умеренной умственной отсталостью испытывают значительные трудности при организации движений пальцев рук как в статичной, так и в динамичной форме, а также и при манипуляции с мелкими предметами. Обучающимся данной категории сложно согласовать движения обеих рук, воспроизвести удержать позу пальцев рук, собрать мелкие предметы, передвигать

предмет с помощью ладони. Стоит отметить, что у обучающихся отмечается неловкость, скованность движений рук.

Результаты оценки второго блока заданий у слепых обучающихся с ЗПР, ЗПР, легкой умственной отсталостью и умеренной умственной отсталостью отражают наличие разной степени трудностей, испытываемых обучающимися при обследовании различных качеств поверхности. При сравнении средних баллов особенностей использования осязания при восприятии качеств поверхности предметов показывает, что слепые обучающиеся с ЗПР и легкой умственной отсталостью лучше овладевают навыками осязания для восприятия качеств поверхности предметов, чем слепые обучающиеся с умеренной умственной отсталостью. Слепые школьники с умеренной умственной отсталостью испытывают намного больше трудностей при осязательном восприятии качеств поверхностей, чем слепые школьники с ЗПР и легкой умственной отсталостью.

Оценка третьего блока заданий позволила выявить, что слепые обучающиеся с умеренной умственной отсталостью имеют следующие особенности осязательного восприятия формы и величины предметов: они не могут самостоятельно воспринять, распознать и соотнести плоские и объемные геометрические фигуры по форме и величине. Стоит отметить, что обучающиеся также частично владеют понятиями «большой», «маленький» и «средний», название плоских фигур знают, а объемных нет.

Такие низкие результаты оценки у слепых школьников с умеренной умственной отсталостью связаны с тем, что обучающиеся не умеют тщательно обследовать предметы. Их обследование хаотично, а анализ поверхностный.

Результаты оценки четвертого блока заданий у незрячих школьников с умеренной умственной отсталостью свидетельствуют о том, что данная категория обучающихся неспособны применять свои тактильно-двигательные ощущения в процессе разной деятельности. Также сравнение результатов слепых обучающихся с умеренной умственной отсталостью с результатами слепых обучающихся с ЗПР и легкой умственной отсталостью того же возраста показывает, что параметры использования тактильно-двигательных ощущений в процессе продуктивной, игровой, бытовой деятельности у слепых обучающихся с различной степенью интеллектуальных нарушений сформированы частично, неполноценно, но у слепых обучающихся с умеренной

умственной отсталостью хуже, чем у всех остальных указанных категорий обучающихся.

Результаты исследования позволили выявить особенности осязательного восприятия незрячих школьников с умеренной умственной отсталостью.

1. Наличие значительных трудностей при организации движений пальцев рук в статичной и динамичной форме, при манипуляции с мелкими предметами. Существуют сложности в согласовании движений обеих рук, в воспроизведении и удержании позы пальцев рук, в собирании мелких предметов, в перемещении предметов с помощью ладони. При общей оценке готовности руки к осязательному восприятию объектов у данной категории обучающихся отмечается неловкость, скованность и диффузность движений рук.

2. Обучающиеся не умеют проводить анализ поверхности предмета с выявлением ее качества. Не способны сравнить и соотнести с эталоном.

3. К особенностям осязательного восприятия формы и величины предметов у слепых обучающихся с умеренной умственной отсталостью отмечаются значительные трудности при осязательном восприятии предметов, выделении существенных признаков, отличий от других предметов, распознавании, узнавании геометрических фигур, а также в понимании размеров предметов и сравнении идентичных форм предметов по величине.

4. По сравнению с незрячими школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения, у обучающихся того же возраста с умеренной умственной отсталостью применение тактильно-двигательных ощущений значительно снижено. Так, слепые школьники с умеренной умственной отсталостью неспособны применять свои тактильно-двигательные ощущения в процессе разной деятельности.

На основе полученных результатов констатирующего этапа экспериментальной работы нами была выявлена необходимость разработки коррекционно-развивающей программы, направленной на совершенствование осязательного восприятия незрячих школьников с умеренной умственной отсталостью [3].

Программа формирующего эксперимента имеет «спиральную» последовательную систему развития осязательного восприятия, рассчитанную на весь учебный год. Программа включает в себя 4 раздела, в соответствии с выделенными показателями осязательного восприятия

Л. В. Осиповой [5], которые усложняются каждую четверть за счет расширения осязательных представлений.

1. Подготовка руки к осязательному обследованию объектов.
2. Развитие осязательного восприятия качеств поверхности предметов.
3. Развитие осязательного восприятия форм и величин предметов.
4. Введение тактильно-двигательных ощущений в процессы продуктивной, игровой и бытовой деятельности» [4, с. 16].

Разработанная коррекционная программа включает игры и упражнения по четырем основным направлениям, последовательность которых не изменять. Программа учитывает психофизические особенности развития данной категории обучающихся, а также особенности актуального развития осязательного восприятия. Учебно-методический материал коррекционной программы персонифицирован в соответствии с особыми образовательными потребностями незрячих школьников с разной степенью выраженности ментальных возможностей.

Литература

1. *Бернадская М.Э.* Особенности зрительного восприятия младших школьников с нормальным и глубоко нарушенным зрением. М.: 1999. 26 с.
2. *Буякова И.Ю.* Особенности осязательного восприятия незрячих младших школьников с умеренной умственной отсталостью. Тольятти: 2017. 78 с.
3. *Никулина Г.В.* Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими на этапе начального общего образования: методические рекомендации / под. ред. Г.В. Никулиной. СПб.: РГПУ, 2018. 600 с.
4. *Осипова Л.Б.* Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики». Коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия): учебно-методическое пособие. Челябинск: Цицеро, 2011. 128 с.
5. *Осипова Л.Б.* Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения. Челябинск: 2010. 263 с.

УДК 376

Ярмош Е.Ю.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – В.Э. Гаманович, канд. пед. наук., доцент

Способы формирования здоровьесберегающей грамотности у учащихся с нарушениями зрения на II ступени общего среднего образования

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия «здоровьесберегающая грамотность», определены компоненты, составляющие данный вид функциональной грамотности. Представлены примеры контекстных задач, способствующих формированию компонентов здоровьесберегающей грамотности у учащихся с нарушениями зрения на II ступени общего среднего образования.
Ключевые слова: учащиеся с нарушениями зрения; здоровьесберегающая грамотность; контекстные задачи.

CatherineYarmosh,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – V. Gamanovich, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Methods for developing health literacy in children with visual impairments junior school at the second stage of general secondary education

Abstract. The article examines the essence of the concept of “health literacy” and identifies the components that make up this type of functional literacy. Examples of contextual tasks that contribute to the formation of health literacy components among students with visual impairments at the second stage of general secondary education are presented.
Keywords: students with visual impairments; health literacy; contextual tasks.

Проблемы сохранения и укрепления здоровья всегда были актуальны как для общества в целом, так и для человека в отдельности, поскольку затрагивают не только институты здравоохранения, но и все социальные институты современного общества. В условиях сегодняшней действительности, характеризующейся усилением различного рода угроз, непосредственно влияющих на здоровый и безопасный образ жизни общества, возникло понятие «здоровьесберегающая грамотность». Здоровьесберегающая грамотность (как отдельный вид функциональной грамотности) рассматривается как элемент социальной грамотности, позволяющий адаптироваться и успешно существовать в социуме, сохранять здоровье на основе использования опыта и приобретения необходимых новых знаний и умений [1, с. 8–10].

Здоровьесберегающая грамотность имеет свой состав, который определяется с точки зрения триады понятий, раскрывающих феномен «здоровье человека» и включает три компоненты здоровья: физическую, психологическую, социальную. Физическая компонента – это позитивное отношение к собственному здоровью, стремление к физическому совершенству и общей физической подготовке, закаливание организма, соблюдение рационального режима дня, питания, требований личной гигиены. Психологическая компонента (психологический комфорт): наличие саморегуляции, преобладание положительных эмоций, отсутствие акцентуаций характера и вредных привычек. Социальная компонента (социальное благополучие) – это ответственность за реализацию социальных ролей, положительно направленная коммуникативность, удовлетворяющий социальный статус в коллективе, доброжелательное отношение к окружающим людям [2, с. 240].

Здоровьесберегающая грамотность направлена не только на традиционное сохранение и укрепление здоровья. Прежде всего, это ответственность за свое здоровье, свои решения, действия, непосредственно влияющие на качество жизни отдельного индивида и окружающих его людей. Она предполагает воплощение накопленных знаний и умений о здоровом и безопасном образе жизни в процессе жизнедеятельности с целью сохранения здоровья и выживания в современном обществе (действование в чрезвычайных ситуациях; оказание первой медицинской помощи; обращение за экстренной помощью в специализированные службы; забота о своем здоровье на протяжении всей жизни; использование «готовых» алгоритмов и

применение нестандартных самостоятельных решений в ситуациях угрозы личной безопасности и др.). Здоровьесберегающая грамотность обеспечивает: самостоятельные действия в соответствии с общественными и общечеловеческими ценностями, ожиданиями и интересами в вопросах жизни и здоровья; способность к принятию самостоятельных решений; умение отвечать за свои решения; способность нести ответственность за себя и своих близких в различных жизненных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью [1, с. 10–11].

Ведущими в процессе развития здоровьесберегающей грамотности являются психологоческие и возрастные особенности. В дошкольном детстве у ребенка происходит развитие фундаментальных индивидуальных качеств, служащих основой для его здоровья в будущем. В младшем школьном возрасте базовые знания и умения здоровьесберегающего характера совершенствуются и приумножаются, становясь основой первичного осознанного отношения к собственному здоровью. Подростковый возраст – это возраст, когда происходят резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития ребенка, в том числе и его здоровья. Так, у подростков отмечаются резкие скачки роста, вследствие которых изменяются пропорции тела, гормональные всплески в организме могут привести к накоплению лишнего веса, ухудшению состояния кожи и др. На фоне физических изменений у подростков может формироваться неадекватная оценка своего физического облика, эмоциональное непринятие себя и, как результат, нежелание общаться [2, с. 241].

Нарушения зрения обуславливают возникновение качественного своеобразия всех составляющих здоровья. Поскольку зрительная депривация влечет за собой многочисленные сопутствующие особенности здоровья, снижение двигательной активности, сужение круга социальных контактов и ограничения социального взаимодействия, значительные отличия социального статуса незрячих и слабовидящих от нормально видящих. В свою очередь, это нарушает личную экологию и подрывает психологический комфорт и благополучие.

В своем курсовом исследовании мы осуществили мониторинг отношения подростков с нарушениями зрения к собственному здоровью, результаты которого позволили констатировать, что подростки недостаточно заботятся о физическом здоровье, часто и систематически испытывают психологический дискомфорт вследствие неустойчивого психоэмоционального фона, искаженно реализуют социальные

отношения, искусственно ухудшая свое социальное благополучие. В этой связи нами был разработан комплекс контекстных задач, решение которых поможет подросткам по-иному «взглянуть» на необходимость и возможность здоровьесбережения во всем его многообразии. Комплекс контекстных задач разработан для реализации на коррекционных занятиях «Социально-бытовая ориентировка». В данной статье мы представляем несколько примеров контекстных задач.

Тема занятия: Средства декоративной косметики (для девочек-подростков).

Основная цель данных контекстных задач – использование средств декоративной косметики с учетом состояния зрительного анализатора (аллергические реакции).

Стимул. После школы Маша пошла в музыкальную школу. Дорога в школу проходила мимо торгового центра, где открылся новый магазин декоративной косметики. До музыкальной школы оставалось много времени, и Маша решила зайти в магазин, в котором в честь открытия организовали рекламную акцию – самостоятельное тестирование средств декоративной косметики. Маша никогда не наносила себе макияж, а поскольку выпала такая возможность, она решила ее не упускать и сделала себе макияж в магазине, используя пробники (образцы изделий декоративной косметики). Но она не имела опыт в нанесении макияжа, поэтому посчитала, что самой легкой операцией будет нанесение теней и губной помады (блеска для губ). Девочка выбрала любимые яркие цвета и преступила к нанесению косметики. Выйдя на улицу, она почувствовала, что у нее зачесались глаза, началось слезотечение, опухли (отекли) губы. Маша испугалась, потому что никогда не испытывала таких неприятных и болезненных ощущений. Она быстро направилась в музыкальную школу и обратилась за помощью к учительнице. Учитель сразу помогла девочке «смыть» макияж, а затем вызвала скорую помощь.

Задание 1. Ответьте на вопрос: «Какие ошибки совершила Маша? Что случилось с Машиным организмом после нанесения макияжа?»

Задание 2. Ответьте на вопрос: «Что нужно учитывать при нанесении макияжа?»

Задание 3. Составьте алгоритм действий при появлении аллергии на косметику.

Задание 4. Ответьте на вопрос: «Что нужно сделать если возникла необходимость воспользоваться чужой косметикой (пробниками)?» Составьте памятку.

Стимул *(вариант для мальчиков)*. Недавно Саше исполнилось 15 лет, и он стал замечать в своей внешности непривлекательные изменения: прыщи, зажирнение кожа, появление перхоти. Мама посоветовала Саша начать использовать уходовую косметику. А папа с юмором отнесся к переживаниям мальчика, утверждая, что настоящим мужчинам этого не нужно. В специализированном магазине Саша ничего не приобрел, так как плохо разбирался в ассортименте и назначении косметических (уходовых) средств, а обратиться к продавцу-консультанту он постеснялся.

Задание 1. Ответьте на вопрос: «Почему отец Саши так отреагировал на его переживания?»

Задание 2. Составьте содержание консультации для подростков «Мужская уходовая косметика».

Тема занятия: Курение – психофизиологическая зависимость.

Основная цель контекстных задач – сформировать представление о влиянии психофизиологических зависимостей (употребление наркотических и токсических веществ) на здоровье и состояние зрения.

Стимул. После школы одноклассники предложили Владу прогуляться. Ребята гуляли по улицам, беседовали, шутили и громко смеялись. Тут один из ребят достал пачку сигарет, закурил и предложил другим мальчикам. Все ребята согласились закурить, кроме Влада. Но мальчишки стали настоятельно уговаривать Влада, утверждая, что от одной сигареты ничего не будет, сигареты «легкие» и он почувствует только приятные ощущения, сейчас все курят, что Влад уже не ребенок и ему пора бы попробовать. Когда Влад в очередной раз отказался, одноклассники поставили его перед выбором либо он закуривает, либо ему придется покинуть их компанию.

Задание 1. Найдите в рассказе мифы о курении, аргументируйте их фактами о курении.

Задание 2. Определите типичные болезни органов курильщика, кратко охарактеризуйте их симптомы.

Задание 3. Выпишите состав сигарет и определите их вредоносное влияние на органы человека.

Апробация разработанной системы контекстных задач, направленной на формирование здоровьесберегающей грамотности у детей с нарушениями зрения позволила констатировать, что их решение «заставляет» учащихся с нарушениями зрения подросткового возраста не

просто давать клишированные ответы на поставленные вопросы, а искать на них ответы, задумываться над предстоящим выбором.

Литература

1. *Андреева И.Г.* Преемственность процесса формирования функциональной здоровьесберегающей грамотности обучающихся // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2018. № 4. С. 7–19.

2. *Глухих С.И.* Внешность и самооценка подростков // Народное образование. 2011. № 6. С. 240–242.

РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ КАК ПРИОРИТЕТ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

373.3

Бабушкина С.А.,
Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского в г. Ялте
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
г. Ялта, Россия
Науч. рук. – Блыщак Т.А., канд. пед. наук, доцент

Деятельность педагога-психолога по формированию у младших школьников навыков взаимодействия со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые аспекты взаимодействия младших школьников в условиях инклюзивного образования. Представлены методы работы педагога-психолога по формированию толерантного отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья как одного из ключевых компонентов продуктивного взаимодействия.
Ключевые слова: инклюзивное образование; младшие школьники с ОВЗ; толерантность; навыки взаимодействия; деятельность педагога-психолога.

Sophia Babushkina,
Crimean Federal University in Yalta
named after V.I. Vernadsky
Academy of the Humanities and Pedagogics (branch)
Yalta, Russia
Supervisor – T. Blyshchak, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Activities of a teacher-psychologist in forming in junior schoolchildren the skills of interaction with peers with special needs

Abstract. The article examines some aspects of the interaction of younger schoolchildren in the conditions of inclusive education. The methods of work of a teacher-psychologist on the formation of a tolerant attitude of primary schoolchildren towards peers with disabilities as one of the key components of productive interaction are presented.
Keywords: inclusive education; primary schoolchildren with disabilities; tolerance; interaction skills; activities of a teacher-psychologist.

Современная система образования нацелена на создание равных возможностей для получения качественного образования всеми детьми, независимо от состояния их здоровья, социального статуса, этнической принадлежности и проч. Одним из условий успешной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательную среду является выстраивание взаимодействия и партнерских отношений со сверстниками. Опыт взаимодействия младших школьников со сверстниками с ОВЗ способствует формированию у них терпимости и доброжелательности по отношению друг к другу, гибкости в выстраивании межличностных отношений. Включенность детей с ОВЗ в инклюзивную образовательную среду способствует формированию коммуникативных навыков, расширению их опыта общения и межличностного взаимодействия в разных ролях и социальных позициях, что в целом позитивно сказывается на их адаптационных возможностях. Как видно, взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие участников образовательного процесса являются составляющими успешности инклюзивного образования и развития общества в целом.

Вопрос формирования навыков взаимодействия поднимается в образовательных стандартах. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса предполагает осуществление деятельности по формированию коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников, формированию и развитию психолого-педагогической компетентности, сохранению и укреплению психологического благополучия и психологического здоровья обучающихся. Процесс обучения предполагает достижение обучающимися личностных результатов: «признание индивидуальности каждого человека, проявление сопереживания, уважения и доброжелательности», достижение надпредметных навыков в области универсальных коммуникативных

учебных действий (готовность и умение слушать другого, готовность к диалоговому взаимодействию, определению общей цели и путей ее достижения и т.п.) [2, с. 27–32].

Несмотря на это, процесс формирования у младших школьников навыков взаимодействия со сверстниками с ОВЗ усложняется наличием барьеров в межличностных отношениях и отсутствием навыков взаимодействия, социальной изолированностью детей с ОВЗ, отсутствием интереса и потребности в совместной деятельности, а также недостаточной разработанностью содержания деятельности педагога-психолога в этой сфере.

Анализ литературных источников и имеющегося практического опыта позволяет констатировать, что результативность деятельности педагога-психолога в процессе формирования у младших школьников навыков взаимодействия со сверстниками с ОВЗ напрямую зависит от используемых методов. К числу оптимальных можно отнести деятельностные и интерактивные методы: тренинговые занятия, ролевые игры, моделирование и обсуждение проблемных ситуаций, просмотр мультфильмов и видеороликов с последующим анализом ситуаций взаимодействия, проведение конкурсов, фестивалей и акций, концертов обучающихся [3, с. 32–44].

К отдельному направлению деятельности педагога-психолога по формированию навыков взаимодействия младших школьников со сверстниками с ОВЗ следует отнести проведение «Уроков доброты», благодаря которым младшие школьники могут понять и принять концепцию равноправия всех людей независимо от их индивидуальных особенностей, осознать ключевую роль толерантности в отношении к лицам, имеющим ограничения здоровья. Включение подобных занятий в учебно-воспитательный процесс является ключевым звеном в процессе совершенствования системы инклюзивного образования.

В зависимости от возраста и уровня осведомленности детей тематика «Уроков доброты» может быть представлена следующими направлениями:

различия между людьми;

виды барьеров и стереотипов, с которыми сталкиваются лица с инвалидностью;

предубеждения и заблуждения в отношении лиц с инвалидностью;

этика общения и взаимодействия с людьми, имеющими инвалидность;

как видят мир люди с различными ограничениями в состоянии здоровья;

инклюзивный туризм: как люди с инвалидностью путешествуют;

ассистивные технологии, помогающие лицам с инвалидностью получать образование и принимать активное участие в общественной жизни;

инклюзивное образование и его преимущества [1, С. 8–14].

В отличие от классических школьных занятий «Уроки доброты» наполнены интерактивными методами, среди которых можно выделить различные виды игр (ролевые, деловые, сюжетные), дискуссии в различных формах (круглого стола, форума, мозгового штурма), обсуждение видеороликов, видеофильмов, работу в подгруппах, мастер-классы, квесты и др. [1, С. 12–22]. Применение указанных методов позволит младшим школьникам погрузиться в различные ситуации, почувствовать на себе ограничения и барьеры, стоящие перед их сверстниками с инвалидностью, самостоятельно сделать выводы исходя из пережитого опыта погружения.

Занятия важно проводить с применением принципа наглядности (демонстрация азбуки Брайля и других ассистивных технологий, социальных роликов от первого лица, документальных фильмов и др.), что способствует лучшему усвоению детьми необходимых знаний.

Отметим, что немаловажным аспектом успешности и результативности формирования толерантности в образовательной среде выступает определенный стиль поведения взрослых (специалистов, родителей), демонстрирующий толерантный способ общения и взаимодействия с лицами с ОВЗ. Сверстник с ОВЗ может вызвать множество вопросов у младших школьников в связи с присущей им любознательностью. В этой ситуации перед педагогами и родителями стоит задача честно, корректно и тактично ответить на вопросы детей.

Деятельность педагога-психолога по формированию навыков взаимодействия младших школьников со сверстниками с ОВЗ должна обязательно включать работу с семьей, поскольку именно в семье происходит усвоение моральных норм и ценностей. Использование разнообразных форм работы с родителями (дни открытых дверей, заседания родительского клуба, встречи со специалистами, консультации, практикумы и тренинги, игровые семинары и проч.), в ходе которых могут обсуждаться вопросы инклюзивного образования, стереотипы и предубеждения по отношению к лицам с инвалидностью и ОВЗ, будет

оказывать положительное влияние на формирование в детском коллективе атмосферы сотрудничества, толерантности и поддержки.

Таким образом, деятельность педагога-психолога по формированию навыков взаимодействия младших школьников со сверстниками с ОВЗ представлена достаточно широким спектром методов и технологий работы, которые направлены на формирование ценностных ориентаций, толерантного отношения и бесконфликтного поведения участников инклюзивного образовательного пространства.

Литература

1. Пособие по проведению «Уроков доброты» со школьниками младших классов. М, 2012. С. 6–24.

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100).

3. *Ярая Т.А.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями: РИО КГУ, 2012. С. 30–53.

УДК 159.922.775:376

Белявская А.Н.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Гендерный аспект аутизма у девочек

Аннотация. В статье подчеркивается различие в проявлениях аутизма у девушек, рассматриваются проявления аутизма у девушек на разных возрастных этапах, анализируются психологические последствия аутизма, определяются основные направления психолого-педагоогического сопровождения девушек с аутизмом.
Ключевые слова: расстройство аутистического спектра; девушки с аутизмом.

Anastasia Belyavskaya,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – N. Churyla, PhD in Psychology, Associate Professor

The gender aspect of autism in girls

Abstract. The article highlights the difference in the manifestations of autism in girls, examines the manifestations of autism in girls at different age stages, analyzes the psychological consequences of autism, defines the main directions of psychological and pedagogical support for girls with autism.
Keywords: autism spectrum disorder; girls with autism.

Аутизм – нарушение психического развития, сопровождающееся дефицитом социальных взаимодействий, затруднением взаимного контакта при общении с другими людьми, повторяющимися действиями и ограничением интересов [1; 3]. Впервые термин «аутизм» как диагноз был введен в медицинскую терминологию в 1938 году, хотя симптомы,

присущие этому расстройству, были известны и описаны уже сотни лет назад. Как свидетельствует статистика этого заболевания, аутизм чаще выявляется у мальчиков, чем у девочек [1; 3]. Поэтому закономерно, что когнитивные особенности и поведенческие проявления детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в научной литературе были получены на основании анализа симптоматики данного расстройства, которые проявлялись у мальчиков [5]. Исследователи пока не могут однозначно определить причины возникновения данных различий. Согласно одной точке зрения, девочки генетически менее подвержены аутизму, чем мальчики. Возможно, для возникновения аутизма у девочек необходимы более серьезные генетические нарушения или поражения центральной нервной системы. Данное предположение подтверждает тот факт, что среди девочек с аутизмом гораздо чаще проявляются нарушения интеллектуальных функций. Расстройства аутистического спектра и синдромом Аспергера чаще выявляется у мальчиков, а синдром Ретта – только у девочек [1; 3; 4].

В настоящее время увеличивается количество исследований, направленных на выявление особенностей протекания аутизма у девочек [4; 5]. Так, по результатам опроса девушек с аутизмом в возрасте от 14 до 40 лет (более 100 участниц), лишь у одной из них в детстве был выставлен диагноз «аутизм»; только для 10 % из них была проведена диагностика в возрасте 12–14 лет. Многие девушки, испытывая трудности социального функционирования и адаптации, могут даже не догадываться о наличии у себя данного заболевания. Обращаясь к анализу литературы или Интернет-ресурсов, они пытаются разобраться в себе и понять, что происходит в их жизни. Часто девушки годами остаются наедине со своими проблемами (до 90 % опрошенных). Это приводит к тому, что они не получают адекватной помощи и поддержки, их проблемы неправильно интерпретируются со стороны общества и близких людей, в результате девушки испытывают одиночество, имеют сниженный фон настроения и низкую самооценку, высокий уровень тревожности и депрессии, имеют низкий уровень академических и социальных успехов [5].

Долгое время считалось, что проявления РАС у мальчиков и девочек сходны. Однако, по мнению исследователей, аутизм у девочек имеет некоторые особенности, которые должны учитываться специалистами при диагностике РАС и последующей организации коррекционно-развивающей помощи [4; 5].

Первые гендерные развития выявляются у детей с РАС уже в дошкольном возрасте. Так, данные исследования Рейчел Хиллер (Великобритания), в рамках которого был проведен опрос родителей 92 мальчиков и 60 девочек с РАС, направленный на изучение особенностей их поведения, а также различных аспектов социального функционирования, показал, что существуют гендерные различия в проявлениях аутизма: у девочек с аутизмом частыми симптомами являются аутостимуляции, сенсорные сложности, селективный мутизм и алексетимия. По мнению исследователей, в дошкольном возрасте девочки проявляют большую самостоятельность и обладают более спокойным характером, могут устанавливать контакт со взрослыми и сверстниками, участвовать в совместных играх, выбирать предпочитаемых партнеров по общению и устанавливать дружеские отношения. В целом отличительные особенности девочек от нормотипичного ребенка в данном возрасте выражены не ярко [5].

Почти все девушки, анализируя свое школьное детство, говорят о наличии в их жизни непонимания, непринятия, насмешек и оскорблений. Часто непонимание и трудности в общении приводят к тому, что педагоги и сверстники считают их «умственно отсталыми», не способными к школьному обучению. Сложности в коммуникации с педагогами, трудности в установлении контактов со сверстниками могут приводить девочек к аффективным вспышкам, крику, плачу, агрессии.

В учебной деятельности у девочек с РАС могут проявляться: непонимание сложных инструкций, страх ответов у доски, трудности в построении развернутого речевого высказывания, дисграфия. Письменные задания обычно даются им легче устных. В школьный период может ярко проявляться ритуализация, тенденция следовать установленным правилам и боязнь их нарушить, селективный мутизм, эхолалии, стимминг, узконаправленные интересы. Непонимание, растерянность, высокая тревожность, одиночество у девочек с РАС часто ложатся в основу рекуррентной депрессии, обсцессивно-компульсивного расстройства и нарушений пищевого поведения [5].

Многие девочки с РАС могут маскировать свои социальные трудности, не проявлять агрессивность и вспыльчивость (в отличие от мальчиков с РАС). С позиции внешних наблюдателей, многие поведенческие проявления девочек с аутизмом можно охарактеризовать как наивные, хотя в реальности они свидетельствует об отсутствии социальных навыков и нарушениях адаптации [4].

Обобщая данные исследований [1; 3; 4; 5], можно выделить следующие особенности девочек с аутизмом, проявляющиеся в период обучения в школе: проявляют интерес к окружающему миру и творчеству; обладают ярким воображением; выражают желание структурировать и организовывать жизненное пространство; имеют большую чувствительность к сенсорной среде; не демонстрируют желание сотрудничать со своими сверстницами, диктовать правила игры, предпочитают проводить время в одиночестве; способны скрывать свои эмоций в школе, но могут демонстрировать яркие аффективные реакции, эмоциональные всплески, склонны к «взрывному» поведению дома. Именно в подростковом возрасте поведенческие «аномалии» девушек становятся наиболее заметными как для самой девушки, так и для окружающих ее людей. Это приводит к попыткам глубокого осмысления себя и пониманию того, что окружающие их не принимают. Многие проблемы подросткового возраста становятся причинами панических атак, тревожных расстройств, анорексии, самоповреждающего поведения [5].

В общественном сознании сложился миф о том, что девушки с аутизмом не способны к установлению близких дружеских отношений. Однако, исходя из результатов опроса, у многих девушек есть преданные и понимающие друзья [5].

Несмотря на то, что за время обучения в школе у девушек появляется большое количество психологических проблем, многие из них решают продолжить обучение в университете. К проблемам социальной коммуникации могут добавиться стрессы, неврозы, страх перед экзаменами, сильные учебные нагрузки, сенсорная перегрузка, апатия и депрессия.

Вместе с тем девушки с аутизмом развиваются и совершенствуются, работают над решением своих поведенческих и эмоциональных проблем. Многие участники опроса заявляют о наличии в зрелом возрасте нервной булимии, рассеянности, забывчивости, нарушении координации, наличии потребности в рутине и однообразии, прозопагнозии, сложностях в понимании фразеологизмов, выражений с двойным смыслом, трудности понимания юмора, трудностях установления зрительного контакта, большой погруженности в себя, эмоциональной чувствительности и чувствительности к сенсорным перегрузам. Результаты опроса свидетельствует, что наличие сенсорных особенностей у взрослых девушек с аутизмом выявляется у 70 % опрошенных, стимминга – у 30 %, нервных срывов и аффективных вспышек – у 50 % опрошенных, сложностей в коммуникации и взаимодействии с другими людьми – у 86 % девушек [5].

Следует отметить, что «сильные» и значимые качества девушек с аутизмом – это искренность, педантичность и перфекционизм, внимание к деталям, неординарное мышление, склонность к правилам и порядку, любовь к живому, изобретательность, пунктуальность и ответственность, надежность, упорство и бескорыстность, любознательность и целеустремленность – то, что делает их уникальными и ценными представителями общества.

Однако в инклюзивном образовательном и социальном пространстве девушки с аутизмом нуждаются в особом сопровождении. По мнению исследователей, к областям, в которых девушкам с аутизмом необходима особая помощь и поддержка относятся: помощь и разъяснение вопросов полового созревания, гигиены и ухода за собой, вопросов психосексуального, психического и психофизиологического развития; помощь в решении проблем установления личных границ и безопасности, понимания себя, обретения самоуважения и уверенности в себе; проблемы сохранения и поддержания психологического здоровья, снятия эмоционального наряжения и развития стрессоустойчивости; проблемы формирования учебных навыков на уровне школьного и высшего образования; проблемы установления и поддержания близких отношений [4; 5]. Существует необходимость не только разработки дополнительных диагностических методов для лучшего выявления РАС у девочек, но и создания комплексной системы психолого-педагогического сопровождения девушек с аутизмом.

Литература

1. *Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А.* Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1, 2. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2014. 224 с.

2. *Горячева Т.Г.* Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции. М.: Интермедиатор. 2018.96 с.

3. *Григоренко Е.Л.* Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов. М.: Практика. 2018. 280 с.

4. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011. 224 с.

5. *Стейнберг А.* Аутизм у женщин: Невидимые в спектре девочки. Владимир: Издательство АСПИ., 2021. 23 с.

УДК 376.37

Бурлакова Е.Ю.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – И.Н. Логинова, канд. пед. наук, доцент

Профилактика коммуникативной дезадаптации у лиц с афазией

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы восстановления речи у лиц с афазией, в первую очередь, как средства общения, что предполагает создание оптимальной речевой среды, реализацию комплексного и системного подхода при восстановительной работе.
Ключевые слова: афазия; коммуникативная дезадаптация; профилактика; ближайшее окружение.

Catherine Burlakova,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – I. Loginova, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Prevention of communicative disadaptation in persons with aphasia

Abstract. The article is devoted to the considering the problem of speech restoration in persons with aphasia, primarily as a means of communication, which involves the creation of an optimal speech environment, the implementation of an integrated and systematic approach to restoration work.
Keywords: aphasia; communicative disadaptation; prevention; immediate surroundings.

Профилактика коммуникативной дезадаптации у лиц с афазией является актуальной междисциплинарной проблемой, имеющей теоретическую и практическую значимость. Сегодня наблюдается

существенный рост заболеваний, способных привести к возникновению такого тяжелого нарушения речи как афазия. Вместе с тем распад речи при афазии сопряжен с широким спектром личностных и социальных проблем, от решения которых зависит эффективность восстановительного обучения и возможность для пациента вернуться к прежнему уровню жизни.

Литературный анализ позволил определить, что коммуникативная дезадаптация как явление, характерное для лиц с афазией, изучается относительно недавно, что позволяет определить необходимость изучения данного вопроса, разработки методически обоснованных рекомендаций, методов и приемов по профилактической работе [2, с. 31]. Имеющиеся данные по заявленной проблеме указывают, в первую очередь, на большое влияние ближайшего окружения лица с афазией на восстановительный процесс. Степень включенности ближайшего окружения в работу, уровень желания сотрудничать со специалистами, их возможности по созданию активной речевой среды для пациента – все это является ядром восстановления речевой функции в качестве средства общения.

По определению Т. Н. Волковской, И. Ю. Левченко, коммуникативная дезадаптация – симптомокомплекс личностных, коммуникативно-речевых и когнитивных проблем, затрудняющих формирование у лиц с недостатками речи навыков продуктивного социального взаимодействия. Из определения следует, что ведущим механизмом коммуникативной дезадаптации выступает нарушение мотивационной и операциональной сфер общения. Коммуникативная дезадаптация может наблюдаться у лиц с различными речевыми нарушениями, однако наиболее ярко она проявляется у лиц с афазией. [2, с. 31].

У лиц с афазией нарушения в мотивационной сфере могут проявляться в острый период, что выражается в замкнутости, недостаточности инициативности в общении, обусловленные тяжестью принятия своего состояния. Нарушения в операциональной сфере у лиц с афазией будут преобладать, т. к., в первую очередь, они обусловлены нарушениями средств коммуникации, практических коммуникативных умений и когнитивной сферы. Проявления нарушения операциональной сферы выражаются в трудности установления контакта, расстройстве способности адекватно передавать информацию и выбирать соответствующие способы взаимодействия, слушать, преодолевать барьеры в общении и др.

В своем исследовании Л. С. Цветкова приходит к выводу о том, что при утрате возможности общения с окружающими людьми способности

выразить свои потребности, принять и передать информацию при осознании тяжести своего положения у пациента с афазией проявляется острая личностная реакция на собственное состояние, которое приводит к острым нарушениям структуры личности, смыслообразующих мотивов поведения, отношения к себе и к окружающим людям [3, с. 393–394]. Также автор отмечает, что в результате возникающих противоречий между операционными возможностями и мотивами деятельности, которые осознаются пациентом, формируются механизмы психологической защиты в виде неврозоподобных изменений личности и возникновения «страха речи» [3, с. 400].

Несомненно, для преодоления такого сложного речевого нарушения как афазия необходимо участие различных специалистов: невролог, логопед, психолог, психотерапевт и др. Однако восстановительная работа будет более эффективна в том случае, если к специалистам присоединится и ближайшее окружение пациента: его семья, родственники, друзья. Именно ближайшее окружение может создать благоприятные условия для нормальной жизнедеятельности пациента, удовлетворения его потребностей в социально-бытовой сфере, что также создаст условия для профилактики коммуникативной дезадаптации.

На протяжении всех периодов восстановления пациенту необходима поддержка со стороны семьи, однако здесь могут возникать определенные трудности. Например, после возникновения афазии и утраты способности общаться в том объеме, как прежде, пациент сталкивается с изменением своего положения в обществе, что приводит к разрушению привычных ему сложившихся ранее семейных отношений. Члены семьи, как правило, не понимают, как себя теперь вести с пациентом. Часто это приводит к гиперопеке пациента: ему оказывается помощь даже в тех делах, с которыми он в состоянии справиться сам. Данная ситуация может расцениваться пациентом как унизительная, а также это может замедлять восстановительный процесс. Возможен и другой вариант, когда пациенту в семье перестают уделять должное внимание, не оказывается помощь в восстановлении утраченных навыков, не создаются ситуации общения [1, с. 24].

Оба варианта условий восстановления пациента оказываются неблагоприятными и способствуют возникновению коммуникативной дезадаптации. Необходимо создание таких условий, в которых пациенту оказывается помощь только тогда, когда он действительно в ней

нуждается. Вместе с тем должно происходить побуждение пациента к самостоятельности в тех делах, в которых он будет успешен.

Важно привлекать пациента к общению с членами семьи и другими людьми. В первое время, когда речевое общение для пациента довольно сложное, чтобы одновременно проводить работу по восстановлению речевого навыка и в целях коммуникации, возможен вариант использования «неречевых» способов общения – альтернативных средств коммуникации (жесты, изображения, условные знаки). В случае использования данных средств родственникам важно помнить, что необходимо дать пациенту почувствовать, что он наравне с остальными членами семьи. При этом важно знать, что обязательным должно быть речевое сопровождение жестов, изображений, условных знаков со стороны родственников. При успешном введении «неречевых» способов общения круг общения пациента полезно расширить, например, пригласив друзей и создав определенные ситуации общения. Данные условия будут способствовать переходу к вербальной коммуникации [1; с. 25–26].

Исходя из анализа разных литературных источников, можно сделать вывод, что профилактика коммуникативной дезадаптации опирается на следующие важные условия:

1) учет степени нарушения речевой функции, распада речи у пациента;

2) состояние преморбидной личности пациента: его социальный статус, уровень сформированности высших психических функций, наличие и качество его социальных связей и др.;

3) степень включенности ближайшего окружения в процесс восстановления;

4) уровень мотивации пациента к участию в процессе коммуникации, общения.

Для возвращения к полноценной жизни человеку необходимо не только заново научиться самообслуживанию, восстановить двигательные функции, функцию называния, согласования слов и понимание их смысла, но и восстановить умение быть частью общества – иметь возможность общаться, рассказать о своем самочувствии и потребностях, понять окружающих людей, по возможности вернуться к своему виду деятельности. Достичь этих результатов будет проще, если проводить профилактику коммуникативной дезадаптации, прежде всего путем включения лиц с афазией в микросоциум – в их семью, которая является наиболее привычной коммуникативной средой.

Для эффективной профилактики коммуникативной дезадаптации в условиях семьи важно придерживаться правильной коммуникативной стратегии, которую логопед предлагает родственникам пациента в зависимости от тяжести и формы речевого нарушения. Например, в остром периоде, если у пациента, в первую очередь, нарушена экспрессивная речь, то важно предложить альтернативные средства коммуникации, а также способы стимулирования речи. Если основные трудности проявляются в импрессивной речи, то родственники получают рекомендации о том, как максимально кратко и четко доносить информацию до пациента.

Профилактическая работа также должна учитывать преморбидное состояние личности пациента, его половозрастные особенности, степень нарушения речевой функции, что требует реализации индивидуального подхода к пациенту, создания специфических условий для коммуникативных ситуаций.

Из вышесказанного следует, что для эффективной профилактики коммуникативной дезадаптации у лиц с афазией необходимо создавать такие условия, в которых будут преобладать доверительные отношения между всеми участниками восстановительного процесса: специалистами, пациентами и их ближайшим окружением.

Принимая во внимание значимость создания в условиях семьи благоприятной речевой среды, считаем необходимым разработку методических материалов в помощь логопеду для проведения консультирования близкого окружения пациента по вопросам профилактики коммуникативной дезадатации.

Литература

1. *Визель Т.Г.* Как вернуть речь. М.: ЭКСМО-Пресс 2001. 224 с.
2. *Волковская Т.Н., Левченко И.Ю.* Логопсихология: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2020. 190 с.
3. *Цветкова Л.С.* Нейропсихология и афазия: новый подход. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 592 с.

УДК 376.3; 378.17

Дружинина В.В., Корнеенков М.А.,
Череповецкий государственный университет
г. Череповец, Россия
Науч. рук. – О.Л. Леханова, канд. пед. наук, доцент

Адаптация студентов с инвалидностью в вузе: результаты экспериментального исследования

Аннотация. В данной публикации анализируется вопрос приспособления студентов, имеющих инвалидность, к условиям высшего учебного заведения. Авторы приводят результаты исследования адаптации у студентов данной группы, описывают основные трудности. Основной акцент сделан на описании анализа результатов исследования адаптации студентов с инвалидностью.
Ключевые слова: адаптация; дезадаптация; адаптивность; студенты с инвалидностью.

Valentina Druzhinina Michael Korneenkov,
Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
Supervisor – O. Lekhanova, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Adaptation of students with disabilities in higher education: the results of an experimental study[3]

Abstract.This publication analyzes the issue of adaptation of students with disabilities to the conditions of a higher educational institution. The authors present the results of a study of adaptation in students of this group, describe the main difficulties. The article focuses on the description of the analysis of the results of the study of adaptation of students with disabilities.

[3] Работа выполнена в рамках научных исследований, включаемых в планы научных работ научных организаций и образовательных организаций высшего образования, осуществляющих научные исследования за счет средств федерального бюджета по теме «Исследование и моделирование вариативных траекторий психолого-педагогического и клинико-психологического сопровождения профессионального становления лиц с инвалидностью в условиях цифровой среды» (Министерство науки и высшего образования российской Федерации, FEGN-203-0005).

Keywords: adaptation; maladaptation; adaptability; students with disabilities.

В условиях постоянно развивающегося российского общества актуализируются проблемы социальной адаптации разнообразных групп населения, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья. Один из важных аспектов адаптации – это получение профессионального образования, что требует приспособления к учебной среде высшего учебного заведения.

В академических кругах термин «адаптация» изначально использовался для обозначения набора ответных действий живого организма, которые обеспечивают его стабильность и функциональное равновесие в ответ на вариации внешних условий, в соответствии с теорией Г. Ауберта. Г. Айзенк считал, что адаптация представляет собой процесс достижения гармонии между человеком и природой или социальной средой [1, с. 183–197]. Э. Дюркгейм полагал, что адаптивные способности человека связаны с его готовностью следовать социальным нормам, откладывая в сторону личные черты, которые могут конфликтовать с этими нормами [3, с. 64–72]. Если индивид не соответствует данным стандартам, возникает процесс дезадаптации, который Дюркгейм определял как «патологию».

Вопрос адаптации студентов с инвалидностью сопряжен с восприятием нетипичности как таковой. Люди с инвалидностью часто чувствуют себя отчужденными и непонятыми из-за особенностей своего статуса, ограничений в жизнедеятельности и образа жизни, как отмечено в работах В. Ю. Гусевой, Т. А. Добровольской, Т. Д. Дубовицкой, А. А. Смирнова, Н. Б. Шабалиной, И. Н. Шуваловой [2; 4, с.44–53; 5]. Решение задачи успешной адаптации студентов с инвалидностью в ВУЗе сталкивается с несколькими проблемами, в числе которых можно констатировать, в первую очередь, особенности физического здоровья, психологические особенности, обусловленные статусом инвалида и др. Практическая значимость проблемы подчеркивает необходимость исследования и оценки процесса адаптации студентов с инвалидностью в университете, что является основной целью проведенного экспериментального исследования.

Для экспериментального анализа был применен диагностический инструмент «Адаптированность студентов в ВУЗе», созданный Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой. Методика состоит из 16 утверждений, на которые студентам необходимо выразить степень своего согласия,

выбирая ответы «да», «трудно сказать», «нет». Результаты обрабатываются путем преобразования ответов в баллы согласно ключу, последующего подсчета баллов по каждой шкале и в целом по методике.

В исследовании приняли участие студенты Череповецкого государственного университета: 50 студентов с инвалидностью и 50 студентов без инвалидности. Студенты с инвалидностью принадлежат к следующим нозологическим группам: 23 студента с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 2 студента с нарушениями зрения, 5 студентов с нарушениями слуха, 20 студентов с соматическими нарушениями.

Опрос осуществлялся дистанционно через заполнение яндекс-формы. Результаты исследования представлены в таблице 1. Из данных, представленных в таблице 1, следует, что у большинства опрошенных студентов, включая лиц с инвалидностью и без, уровень приспособленности к образовательной группе является высоким. Вместе с тем, у студентов с инвалидностью на 8% больше принадлежность к низкому уровню, чем у здоровых студентов.

Адаптивность к учебной деятельности у большинства опрошенных студентов находится на высоком уровне. Но также у студентов с инвалидностью, в сравнении со здоровыми студентами, показатели низкого уровня выше на 8%.

Таблица 1.

Результаты исследования адаптации к учебной группе и учебной деятельности

Вид адаптивности	**Уровень**	**Студенты с инвалидностью**		**Здоровые студенты**		**Среднее значение**
		n	**%**	**n**	**%**	
Адаптивность к учебной группе	Низкий	11	22	8	16	10,76
	Высокий	39	78	42	84	
Адаптивность к учебной деятельности	Низкий	13	26	9	18	10,54
	Высокий	37	74	41	82	

Высокие показатели уровня адаптации к учебной группе свидетельствуют о том, что студент чувствует себя уютно в коллективе, без труда общается с сокурсниками и придерживается принятых в группе стандартов и регламентов. Однокурсники поддерживают его взгляды и

интересы, и он может обратиться к ним за помощью, проявляя активность и инициативу.

Низкие показатели адаптивности к учебной группе означают, что студент испытывает затруднения в общении с однокурсниками. Ему трудно найти общий язык с однокурсниками, он не разделяет принятые в коллективе нормы, не ощущает поддержки и эмпатии от сокурсников и не способен обратиться к ним за помощью. Студент держится в стороне, проявляет сдержанность в отношениях.

Высокие показатели адаптивности к учебной деятельности свидетельствуют о том, что студент легко осваивает учебные предметы, успешно и в срок выполняет учебные задания; при необходимости может обратиться за помощью к преподавателю, может проявить свою индивидуальность и способности на занятиях, свободно выражает свои мысли.

Низкие показатели адаптивности к учебной деятельности указывают на то, что студент с трудом усваивает учебный материал и выполняет учебные задания; ему трудно выражать свои мысли, выступать на занятиях. По многим изучаемым предметам он нуждается в дополнительных консультациях, не может проявить свою индивидуальность и способности на учебных занятиях, не проявляет инициативу, не задает вопросы преподавателю.

По данным анкетирования у студентов с инвалидностью средний балл по каждому суждению ниже, чем у студентов с нормой. Наиболее низкий средний балл при ответе на суждение «Я активен в группе, часто беру инициативу на себя» и у студентов с инвалидностью, и у здоровых студентов.

Проанализировав адаптивность к учебной группе, мы можем сделать вывод, что студенты с инвалидностью в меньшей мере проявляют инициативу при взаимодействии с группой, чем их здоровые однокурсники, недостаточно чувствуют интерес однокурсников в стремлении с ними общаться, не чувствуют возможности своего влияния на мнение группы. Анализ адаптивности к учебной деятельности показал, что студенты с инвалидностью испытывают трудности в высказывании своего мнения, выражении своих мыслей, чаще чувствуют себя неуверенно и некомфортно на занятиях.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости совершенствования и повышения качества создаваемых условий для

студентов с инвалидностью для успешной адаптации во время обучения в ВУЗе.

Литература

1. *Айзенк Г.Ю.* Структура личности. СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. 464 с.

2. *Гусева В.Ю., Тихонова А.О.* Социально-психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями // Вестник СМУС74. 2016. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami (дата обращения: 21.02.2024).

3. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон, 1995. 352 с.

4. *Смирнов А.А., Живаев Н.Г.* Адаптация студентов и образ ВУЗа: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2010. 168 с.

5. *Шувалова И. Н., Богинская Ю. В.* Адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в ВУЗе // Гуманитарные науки. 2015. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-k-obucheniyu-v-vuze (дата обращения: 21.02.2024).

УДК 159.922.7

Крупа Е.М.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Проблема буллинга в инклюзивном образовательном пространстве

Аннотация. В статье анализируется проблема буллинга в инклюзивной образовательной среде. Рассматриваются причины возникновения буллинга детей с особенностями психофизического развития, его проявления и основные направления психолого-педагогической работы. Выделяются основные стратегии работы с группой и методы индивидуальной работы. Представлены приемы, направленные на профилактику буллинга в инклюзивной образовательной среде.
Ключевые слова: буллинг; дети с особенностями психофизического развития; инклюзия; инклюзивная образовательная среда.

Elizabeth Krupa,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – N. Churyla, PhD in Psychology, Associate Professor

The problem of bullying in an inclusive educational space

Abstract. The article analyzes the problem of bullying in an inclusive educational environment. The causes of bullying of children with special features of psychophysical development, its manifestations and the main directions of psychological and pedagogical work are considered. The main strategies of working with a group and methods of individual work are highlighted. The techniques aimed at the prevention of bullying in an inclusive educational environment are presented.

Keywords: bullying; children with peculiar psychophysical development; inclusion; inclusive educational environment.

Проблема буллинга в современном образовательном пространстве является актуальной и, к сожалению, достаточно распространенной. Согласно статистике ЮНИСЕФ, в Беларуси до 60 % школьников хотя бы один раз в жизни подвергались школьной травле, а 10 % детей регулярно страдают от жестокого обращения со стороны сверстников. По данным различных исследований, дети, которые сталкивались с травлей, намного чаще имеют тревожные расстройства, эмоциональные проблемы, расстройства пищевого поведения, проблемы в общении с людьми, депрессии и суицидальные мысли. Достаточно часто объектами буллинга становятся, наряду с нормотипичными сверстниками, дети с особенностями психофизического развития (ОПФР) [2; 3; 4].

Впервые термин «буллинг» ввел в психолого-педагогическую терминологию норвежский психолог Д. Ольвеус в 1993 году. Он определил буллинг как преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [4]. В настоящее время этот термин получил широкое распространение среди психологов, педагогов и специалистов-практиков. Помимо работ, посвященных изучению причин и факторов буллинга, в научной и методической литературе разрабатываются программы комплексной помощи жертвам буллинга и стратегий вмешательства для искоренения феномена буллинга в современной школе [2; 3; 4].

По мнению авторов, буллинг характеризуется тремя основными признаками. Во-первых, это регулярность, связанная с тем, что агрессивное и негативное поведение в отношении какого-то ребенка повторяется на регулярной основе достаточно длительное время. Во-вторых, это намеренность, которая понимается как действие, причиняющие вред другом ребенку, совершающееся умышленно, с целью навредить или причинить боль. В специальной литературе «буллинг» часто определяется как форма инструментальной агрессии, которая используется для получения чего-либо: статуса, признания, престижа, популярности, уважения. В-третьих, это неравенство, которое устанавливается в отношениях. При этом участники взаимодействий обладают неодинаковой властью, статусом, силой.

Проявления жестокости в школьной среде многообразны: это могут быть злые и обидные шутки, насмешки, изоляция, различные угрозы,

распространение слухов, бойкот, в крайнем проявлении – физическое насилие [1].

Дети с ОПФР сильно отличаются от нормотипичных детей, для них характерны особенности в поведении, низкие адаптационные возможности, неумение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, трудности в обучении и часто особенности внешности. Все эти факторы приводят к трудностям в установлении позитивных взаимоотношений между ребенком с ОПФР и нормативно развивающим ребенком, а также негативному отношению к детям с нарушениями в развитии.

В литературе выделяются факторы, которые могут послужить триггером буллинга в отношении детей с ОПФР. К ним относят:

неготовность родителей нормотипичных детей к принятию «особенных» детей;

наличие негативных социальных установок, социальных схем, страхов, отсутствие толерантности, низкий уровень осведомленности об особенностях детей с нарушениями развития;

некомпетентность педагогов в вопросах воспитания и обучения детей с ОПФР, которая может спровоцировать ситуацию школьной травли. Так, учитель может демонстрировать свою неприязнь к ребенку, унижать, игнорировать его потребности, акцентировать внимание на его нарушениях;

профессиональное выгорание педагога. Профессия учителя требует большого эмоционального отклика, полную погруженность в свою деятельность. Стрессы, конфликты, загруженность приводят к эмоциональному выгоранию, и педагог теряет чувствительность к проблемам детского коллектива и отношениям в классе [1; 5].

Борьба с буллингом, ее предотвращение и предупреждение – сложный процесс, который требует участие педагогов, родителей, психологов, администрации учреждения. Работа с родителями при решении задач предотвращения буллинга является одним из принципиально важных вопросов. Только при совместном взаимодействии школы и семьи можно наиболее эффективно решить эту проблему. Работа должна происходить, как и с родителями зачинщика, так и с родителями жертвы. С каждой семьей необходимо обсудить все тревожные сигналы, свидетельствующие о травле (ребенок стал нервным, пропал аппетит, плохо себя чувствует, ищет причины, чтобы не пойти в школу), поговорить о действиях родителей по отношению к ребенку, обсудить дальнейшие возможные шаги и действия [1; 3; 4; 5].

Другое направление борьбы с травлей ребенка в школе – беседа с классом. Исследователи отмечают, что в целях предупреждения и устранения случаев детской травли следует проводить работу по следующему алгоритму [3].

Во-первых, следует назвать явление – необходимо, чтобы дети четко понимали, что такое буллинг, осознавали его вред и необходимость его устранения.

Во-вторых, педагог должен дать однозначную оценку буллингу и на данном этапе сформировать у детей представление и понимание того, что существуют индивидуальные различия между людьми и психофизические особенности ребенка не являются поводом для дискриминации этого ребенка.

В-третьих, необходимо обсуждать проблему буллинга как проблему всей группы, осуществляя воздействие на зачинщика через коллектив.

В-четвертых, активизировать моральное чувство и сформулировать необходимость личного выбора в данной ситуации. Каждый из учащихся должен оценить свое место в сложившейся ситуации, понять моральные и физические последствия буллинга и определить свои нравственные ориентиры.

В-пятых, следует сформулировать конструктивные правила общения в группе и заключить контракт, используя прием «Заключение контракта». Данный прием состоит в определении общих правил, их согласовании и подписании каждым участником группы, что на моральном уровне обязывает ребенка соблюдать групповые правила и нормы.

В-шестых, в группе необходима поддержка позитивных изменений. Важно, чтобы взрослый поддерживал здоровую атмосферу класса, разговаривал с детьми, интересовался их успехами и трудностями, обсуждал проблемы и конфликтные ситуации.

Наконец, седьмое условие – гармонизировать иерархию группы. Класс условно можно разделить на зоны ответственности, где каждый ученик получает роль, которую он должен выполнять в соответствии с правилами [3].

При работе с буллингом, помимо групповой работы, важное значение имеет индивидуальная работа с жертвой и зачинщиком. При работе с зачинщиком необходимо помнить, что инициатор буллинга тоже ребенок и его поведение имеет свои причины. Метафора «айсберг» является полезным инструментом в данном случае и позволяет понять, что внешнее проявление действий ребенка, его агрессия и злость по отношению к жертве – это только 10% от общей характеристики ребенка, а 90 % проявлений остаются скрытыми от глаз наблюдателя

и заключены глубоко внутри ребенка-агрессора. Вмешательство, адресованное детям-инициаторам, является долгосрочным, так как связано с проработкой личных проблем, которые приводят к его буллинг-поведению. В качестве направлений индивидуального вмешательства можно использовать методы развития самооценки, обсуждение последствий действий травли, методы развития эмпатии и толерантности, методы поддержки и обучения альтернативным стратегиям поведения, навыкам коммуникации, управления эмоциями и разрешения конфликтов [1; 5].

При индивидуальной работе с ребенком с ОПФР, который подвергался виктимизации адекватно использовать методы поддержки ребенка, эмпатию, приемы, демонстрирующие понимание чувств и переживаний, а также приемы, позволяющие обеспечить безопасную среду, в которой ребенок будет эмоционально и психологически комфортно. Вместе с тем индивидуальная работа с ребенком-жертвой должна быть направлена на развитие его эмоциональной устойчивости, коммуникативных навыков, обучение навыкам самозащиты, правильного поведения и управления ситуацией в случае детского конфликта [1; 3; 4; 5].

Сложность в борьбе с буллингом в отношении детей с ОПФР заключается в том, что ребенок не всегда осознает, что над ним издеваются. Поэтому педагоги, родители должны быть максимально чуткими и внимательными по отношению к детскому коллективу и взаимоотношениям детей в нем. Ведущую роль в преодолении и профилактике буллинга в инклюзивной среде отводится педагогу. Он не должен оставаться безучастным и терпимым к ситуациям проявления агрессии и дискриминации по отношению к детям с особенностями психофизического развития.

В психолого-педагогической литературе представлены приемы, которые может использовать педагог для профилактики буллинга в инклюзивной школе. Один из них состоит в совместном внеклассном времяпровождении детей с ОПФР с нормотипичными детьми, направленном на сплочение класса и развитие толерантности. Другим методом является проведение тренингов эмпатии и принятия, на которых дети учатся уважительному отношению к другому ребенку. На тренингах дети могут поставить себя на месте «особенного» одноклассника, почувствовать его состояние, научиться понимать его переживания и оказывать поддержку. Еще одним методом является обучение детей навыкам самоконтроля и саморегуляции, которое может проводиться как для детей с особенностями развития, так всех детей инклюзивного класса.

Большим потенциалом обладают методы формирования и развития навыков бесконфликтного позитивного общения, включающее обучение детей поведению в конфликтной ситуации, правилам общения в классе и стратегиям защиты [1; 3; 4; 5].

Таким образом, буллинг – актуальная проблема современного образовательного пространства, которая не может оставаться без внимания исследователей и специалистов-практиков. Дети с ОПФР являются наиболее уязвимой группой, так как имеет особенности поведения и деятельности. Для борьбы с буллингом важно проводить как индивидуальную работу, так и работу с семьей и группой. Эффективная превентивная работа строится на развитии эмпатии, ответственности, самоконтроля и толерантности, признании уникальности и значимости каждого ребенка вне зависимости от способностей и особенностей развития.

Литература

1. *Довыденко Е.А., Третьякова А.П., Мелях А.С.* Методические рекомендации по предотвращению буллинга среди сверстников. Екатеринбург, 2014. 29 с.

2. *Кравцова М.М.* Дети-изгои. Психологическая работа с проблемой. М.: Генезис, 2005. 111 с.

3. *Петрановская Л.* Травли НЕТ: методическое пособие для педагогов школ и школьных психологов. М.: Центр проблем аутизма. 2021. 23 с.

4. Руководство по противодействию и профилактике буллинга / под ред. А.А. Реана. М.: РАО, 2019. 66 с.

5. Школьный буллинг: как определить, остановить, предотвратить. Томск, 2022. 22 с.

УДК 159.91

Ломакин Д.И.,
Институт развития, здоровья и адаптации ребенка
г. Москва, Россия
Науч. рук. – Р.И. Мачинская, доктор биол. наук, член-корр. РАО

Успешность у подростков и функциональное состояние мозговых систем когнитивной и эмоционально-мотивационной регуляции

Аннотация. Успешность у подростков связана с эффективностью когнитивной и эмоциональной регуляции. Возрастные физиологические процессы оказывают влияние на функционирование мозговых систем эмоциональной и когнитивной регуляции. Признаки неоптимального функционального состояния регуляторных систем мозга обнаруживаются при качественном анализе ЭЭГ. На ЭЭГ подростков чаще других встречаются признаки неоптимального состояния лимбической системы. ЭЭГ-паттерны, связанные с лимбической и другими регуляторными системами, указывают на специфическое взаимодействие между компонентами успешности и компонентами произвольной регуляции.
Ключевые слова: подростки; успешность; регуляторные системы мозга; нейропсихология; ЭЭГ.

Dmitry Lomakin,
Institute of Child Development,
Health and Adaptation,
Moscow, Russia
Supervisor – R. Machinskaya, Dr. in Biology,
Corresponding member RAE

Success in adolescents and the functional state of the brain systems of cognitive and emotional-motivational regulation

Abstract. Success in adolescents is associated with the effectiveness of cognitive and emotional regulation. Age-related physiologic processes affect the cognitive and emotion brain systems. Brain's regulatory systems malfunctioning is detected using qualitative analysis of the EEG. Signs

of the limbic system malfunctioning are more pronounced in adolescence. A specific interaction between success and behavioral regulation is observed in the case of different EEG-patterns.
Keywords: young adults; success; regulatory systems of the brain; neuropsychology, EEG.

Введение. Одна из особенностей подросткового возраста - сочетание возрастающей эффективности отдельных познавательных способностей с проблемами в эмоционально-личностной сфере, нередко сопровождающимися трудностями поведения. При этом рискованность в выборе новых стратегий самообразования или экспансивность в командных играх могут сопутствовать успеху в обучении или лидерстве [4]. Эффективная регуляция мотивов и социального поведения опирается на процессы интеграции когнитивных усилий и эмоциональных реакций в целенаправленной деятельности и зависит от зрелости мозговых систем когнитивной и эмоционально-мотивационной регуляции.

Длительный период морфофункционального созревания префронтальных структур мозга и их связей с другими структурами характеризуется особенностями интегративной деятельности мозга, от которой в значительной степени зависит эффективность деятельности. Экспертная визуальная оценка формы и топографии апериодических паттернов суммарной биоэлектрической активности мозга – электроэнцефалограммы (ЭЭГ) в сопоставлении с клиническими данными об их анатомических источниках и нейропсихологических коррелятах позволяет ассоциировать их с системами мозга, специализирующимися на когнитивно-эмоциональной регуляции. При этом распространенность таких паттернов на разных этапах онтогенеза отличается, что позволяет использовать их как характеристику возрастных изменений функционального состояния мозга.

Согласно схеме структурного анализа ЭЭГ [1; 2], к признакам неоптимального состояния фронто-таламической системы (ФТС) относят группы билатерально-синхронных тета-волн (4–6 Гц) в лобных и/или центральных отведениях. Составляющими ФТС являются префронтальные зоны коры и медиодорзальное ядро таламуса, связанные с процессами избирательного внимания и когнитивного контроля. К ЭЭГ признакам неоптимального состояния лимбических структур (ЛМБ) относят группы билатерально-синхронных веретенообразных колебаний низкочастотного альфа-диапазона (6–10 Гц) в лобных и/или

передневисочных отведениях. Основными составляющими ЛМБ являются передняя цингулярная кора, базолатеральное ядро амигдалы, гиппокамп, связанные с формированием и усвоением негативных эмоциональных реакций. К ЭЭГ признакам неоптимального состояния лобно-базальных структур относят вспышки билатерально-синхронной веретенообразной β-активности (20–30 Гц) в лобных, центральных и/или передневисочных отведениях. К основными составляющими ЛБЗ относят базальные структуры: бледный шар, субталамическое ядро, стриатум, области моторной коры, связанные с тревожными расстройствами, актуализацией и торможением отдельных двигательных актов. Исходя из функциональной роли регуляторных систем в когнитивном контроле и эмоционально-мотивационной регуляции поведения и данных наших предыдущих исследований целесообразным представлялось исследовать, как связано функциональное состояние ФТС, ЛМБ и ЛБЗ в подростковом возрасте с процессами когнитивного контроля и эмоционально-мотивационной регуляции и как эта связь сказывается на академической успешности и социальной адаптации подростков.

Методы. Выборка составила 148 школьников г. Москвы и Московской области. Средний возраст 14.42 (SD=1.06), 40 % девочки. Для оценки интеллекта использовался тест «Матрицы Равена», академической успешности – средняя суммарная оценка по математике и русскому языку. Наличие трудностей социального взаимодействия в школе (+1 балл) и дома (+1 балл) определялось по оценке педагогов, психологов и родителей. На основе наличия ЭЭГ признаков неоптимального состояния регуляторных систем мозга (см. введение) сформированы 4 подгруппы: без специфических паттернов (КНТ), с фронто-таламическими (ФТС), лимбическими (ЛМБ), лобно-базальными (ЛБЗ) паттернами. Нейропсихологическая оценка эффективности когнитивного контроля проводилась по системе А. Р. Лурия с модификациями О. А. Семеновой и М. Н. Захаровой [3]: для каждого подростка определялись 3 интегративных показателя функций программирования, избирательной регуляции и контроля деятельности. Анализ эмоционального интеллекта проводился с помощью задачника MSCEI 2.0 по 4 компонентам: идентификация – распознавание эмоций в лицевой экспрессии и изображениях, фасилитация – соотнесение ощущений и эмоций, а также использование эмоционального состояния для повышения эффективности деятельности, понимание эмоций – различение сложного состава и изменчивости эмоций, регуляция –

актуализация, подавление эмоций и социальное взаимодействие. План статистической обработки включал: 1 – корреляция показателей академической и социальной успешности и регуляции; 2 – дисперсионных анализ показателей регуляции для выявления эффекта ЭЭГ; 3 – парные сравнения подгрупп ЭЭГ с группой контроля без специфических паттернов.

Результаты. Корреляционный анализ с учетом показателя интеллекта выявил связь между снижением социальной и академической успешности и показателями регуляции. Снижение эмоциональной фасилитации деятельности сочетается со снижением социальной успешности ($r = -0.32$, $p < 0.001$). Снижение академической успешности сочетается с дефицитом избирательной регуляции ($r = -0.33$, $p < 0.001$).

Серия дисперсионных анализов (см. табл. 1) указывает на межгрупповые различия практически по всем показателям, кроме трудностей обучения ($p = 0.08$), программирования деятельности ($p = 0.46$) и идентификации эмоций ($p = 0.28$).

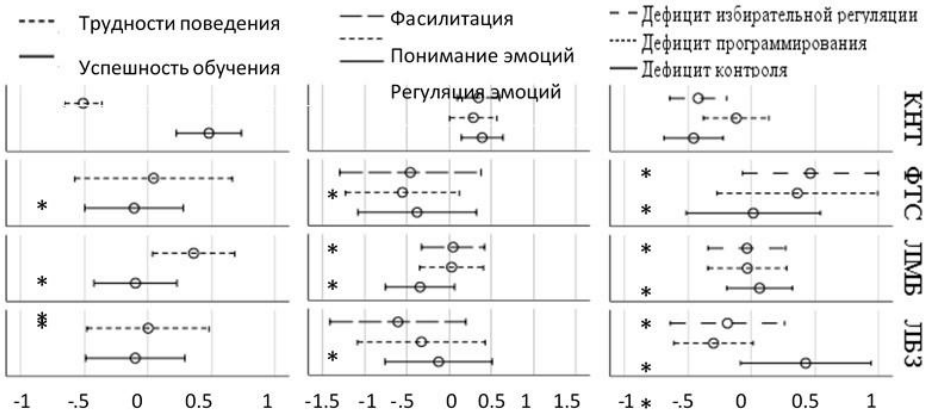
Таблица 1.

Описательная статистика показателей когнитивной и эмоциональной регуляции, академической успешности и эмоционального интеллекта в группах подростков с ЭЭГ признаками неоптимального состояния регуляторных систем мозга и в контрольной группе

	КНТ N=48	ФТС N=15	ЛМБ N=42	ЛБЗ N=16
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
Дефицит Когнитивной регуляции				
Контроля **	.32(.22)	.44(.25)	.45(.22)	.54(.26)
Программирования	.27(.22)	.38(.27)	.29(.23)	.22(.14)
Избирательной регуляции*	.29(.15)	.45(.18)	.36(.18)	.33(.16)
Эмоциональный интеллект				
Идентификация	20.15(4.54)	17.26(5.50)	18.53(5.53)	18.47(5.18)
Фасилитация *	10.71(2.19)	8.44(3.69)	8.55(3.39)	9.22(2.86)
Понимание *	11.64(2.12)	9.45(3.04)	10.88(2.67)	10.03(2.94)
Регуляция *	8.37(1.18)	7.05(2.37)	7.86(1.65)	6.81(1.96)
Успешность				
Академическая успешность	3.77(.56)	3.41(.46)	3.41(.69)	3.41(.48)
Трудности поведения**	1.07(.20)	1.28(.45)	1.40(.42)	1.26(.36)

Примечание: * - p< 0.05, ** - p< 0.01 – значимые групповые различия по результатам ANOVA, зависимые переменные: 9 показателей поведенческой регуляции и школьной успешности; межгрупповой фактор: 4 группы по ЭЭГ признакам. КНТ – группа контроля без специфических паттернов ЭЭГ, ФТС – ЭЭГ паттерны фронто-таламического происхождения, ЛМБ – лимбического происхождения, ЛБЗ – лобно-базального происхождения.

Исходя из значимых результатов межгруппового дисперсионного анализа, проведена серия парных сравнений показателей успешности, когнитивной и эмоциональной регуляции в группах подростков, объединенных на основе специфического ЭЭГ признака, с группой контроля. Результаты указывают на общие и специфические связи между ЭЭГ паттернами разного происхождения и особенностями регуляции (см. рис. 1). Признаки неоптимального функционального состояния ФТС демонстрируют связь с дефицитом избирательной регуляции (p<.01), снижением понимания эмоций (p<0.01) и поведенческими трудностями (p<0.05). Неоптимальное состояние лимбической регуляторной системы мозга, помимо связи с дефицитом когнитивного контроля ошибок (p<0.01), дефицитом избирательной регуляции (p<0.01) и снижением эмоциональной фасилитации деятельности (p<0.01) демонстрирует снижение социальной успешности (p<0.001). Неоптимальное состояние лобно-базальной системы демонстрирует связь с дефицитом когнитивного контроля ошибочных действий (p<0.001) и снижением эффективности регуляции эмоций (p<0.01).



Примечание: * - p< 0.05, ** - p< 0.01, значимые парные различия по T-Student-при сравнении групп с ЭЭГ признаками неоптимального состояния регуляторных систем и группы контроля.

Рис. 1. 95 %-интервал для средних показателей поведенческой регуляции и успешности в группах со специфическими ЭЭГ паттернами и группе контроля

Обсуждение. Задача состояла в выявлении связи с академической и социальной успешностью, функциональным состоянием регуляторных мозговых систем и процессами когнитивной и эмоциональной регуляции. Обнаружены корреляции между успешностью социальной адаптации и способностью согласовать текущую деятельность с эмоциональным состоянием, а также, между успеваемостью и избирательной регуляцией деятельности: способностью подавить иррелевантное действие, переключиться между способами деятельности и устойчиво выполнять усвоенную программу. Дальнейший анализ указал на значимость эффекта специфических ЭЭГ паттернов для указанных переменных.

Возрастные изменения функционального состояния мозговых систем проявляются в изменении суммарной электрической активности, и, отражаясь на эффективности компонентов регуляции, в итоге, определяют эффективность поведения. Академическая и социальная успешность отличаются в группе с признаками неоптимального состояния ЛМБ. Согласно исследованиям [5], в подростковом возрасте под воздействием половых гормонов активизируются процессы синаптической пластичности в нейронных сетях, объединяющих лимбические и префронтальные структуры мозга. Периоды перестройки фронто-лимбической системы, по-видимому, сопровождаются изменениями в характерных для нее функциях – оценке обратной связи и сличения цели и результата деятельности. Снижение эффективности контроля и избирательной регуляции в группе ЛМБ свидетельствует о связи не только с эмоциональной регуляцией, но и о связи с когнитивными функциями переключения и обработки обратной связи, которые могут отличаться снижением эффективности в подростковый период [2]. Дополнительным свидетельством в пользу особой роли ЛМБ в процессах интеграции эмоций и когнитивной регуляции выступает снижение эмоциональной фасилитации, что может приводить к рассогласованию действий и эмоционального контекста.

Подростков с признаками неоптимального состояния фронто-таламической системы демонстрирует снижение успеваемости, понимания эмоций и эффективности избирательной регуляции, что согласуется с данными о роли этой системы в процессах избирательного внимания, целеполагания и выделении доминирующей эмоционально-значимой характеристики для определения наиболее эффективной стратегии поведения.

Подростки с признаками неоптимального состояния ЛБЗ, в отличие от других подгрупп, не демонстрирует снижения успешности, однако, отличается трудностями контроля действий и снижением эффективности регуляции эмоций и социального взаимодействия. Такая связь может интерпретироваться с учетом роли стриатума в оценке позитивной обратной связи для формирования эмпатии и устойчивых паттернов эмоционального реагирования, эффективность которого может быть снижена в подростковый период и проявляться в ситуации, сочетающей эмоциональную, когнитивную и мотивационную нагрузку, например, при принятии решений. Проведенный анализ демонстрирует связь психофизиологических факторов и роль индивидуальных особенностей функционального состояния регуляторных систем мозга в академической успешности и социальном поведении.

Литература

1. *Мачинская Р., Лукашевич И., Фишман М.* Динамика электрической активности мозга у детей 5–8-летнего возраста в норме и при трудностях обучения // Физиология человека. 1997. Т. 23, № 5. С. 5–11.

2. *Мачинская Р.И., Фарбер Д.А.* Регуляция поведения и когнитивной деятельности в подростковом возрасте. Мозговые механизмы. М.: Изд-во Московского психолого-социального ун-та., 2023. С. 616.

3. *Мачинская Р., Захарова М., Ломакин Д.* Регуляторные системы мозга у подростков с признаками девиантного поведения. Междисциплинарный анализ // Физиология человека. 2020. Т. 46, № 3. С. 37–55.

4. *Duell N., Steinberg L.* Differential correlates of positive and negative risk taking in adolescence // Journal of youth and adolescence, 2020. Vol. 49(6). P. 1162–1178.

5. *Vigil P., Del Rio J. P., Carrera B., ArAnguiz F. C., Rioseco H., Cortes M. E.* Influence of sex steroid hormones on the adolescent brain and behavior: An update // Linacre Q. 2016. Т. 83, № 3. С. 308–329.

УДК 376.37

Образцова М.С.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Качество жизни и личностные ожидания пациентов с афазией

Аннотация. Рассматриваются изменения качества жизни лиц с афазией, особенности их личностных ожиданий. Представлены условия и типы изменения личности пациентов с афазией. Также раскрыты особенности психологических реакций на нарушение и наиболее часто возникающие психические расстройства при афазии.
Ключевые слова: афазия; качество жизни; психологические реакции.

Maria Obraztsova,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – M. Bylino, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Quality of life and personal expectations of patients with aphasia

Abstract. Changes in the quality of life of people with aphasia and changes in their personal expectations are considered. The conditions and types of personality changes in patients with aphasia are presented. The features of psychological reactions to the disorder and the most common mental disorders in aphasia are also disclosed.
Keywords: aphasia; quality of life; psychological reactions.

Проблемой влияния афазии на качество жизни человека занимались исследователи в области логопедии: Ж. М. Глозман, Л. С. Цветкова, А. А. Цыганок, В. М. Шкловский и др. В специальной литературе отмечается, что афазия возникает в результате инсультов, черепно-мозговых травм, опухолей и воспалительных заболеваний головного

мозга. Это часто приводит человека к инвалидизации [3, с. 6–9]. Люди с афазией наиболее часто сталкиваются со следующими проблемами: потеря профессиональных навыков и трудоспособности, трудностями в общении с окружающими, разногласия в семье и изменением социального статуса. Из-за всего перечисленного происходят изменения в личности человека.

В свою очередь, структурные изменения личности у человека с афазией формируются не сразу, а постепенно. Выделяется 4 периода формирования отношения к своему нарушению.

Первый период – это состояние человека сразу после выхода из острого состояния перенесенной травмы или заболевания. Часто пациенты не осознают того, что с ними произошло. Наблюдается сильная дезориентация в пространстве и повышенная агрессивность.

Второй период проявляется примерно через 2–3 недели после первого. Данный период характеризуется пониманием пациентом произошедшего, появляется надежда на скорейшее выздоровление, может наблюдаться эйфория, уровень притязаний повышается, что часто не оправдано.

Третий период наступает примерно через 2 месяца, но как было сказано выше, все эти сроки индивидуальны. Этот период является самым сложным и переломным для человека. Пациент осознает потерю своего прежнего социального статуса, часто возникают сложности в быту и семье. Данный период характеризуется потерей надежды человека на выздоровление и утратой жизненных интересов.

Четвертый период наступает через достаточно длительный промежуток времени, его наступление может занимать несколько лет. Данный период может развиваться по благополучному или неблагополучному варианту. Благополучный вариант восстановления характеризуется адаптацией к своему нарушению. Человек привыкает к своему состоянию, оценивает дальнейшую перспективу преодоления нарушения. У пациента формируются компенсаторные навыки, которые позволяют ему общаться с окружающими людьми. Часто такими навыками является активное использование средств невербального общения, а именно: жестов, мимики и поз. Приобретаются навыки самообслуживания, если они были утеряны. Эмоциональный фон настроения в данный период становится более ровным, спокойным.

Неблагополучный вариант восстановления проявляется в снижении активности над устранением речевого нарушения, человека уже

устраивает тот уровень, которого он достиг. Могут развиваться психические расстройства, такие как депрессия или тревожное расстройство. Однако могут наблюдаться и особенности благополучного и неблагополучного варианта восстановления вместе. Например, человек не хочет заниматься с учителем-логопедом для преодоления речевого нарушения, но при этом у него сформированы компенсаторные навыки [3, с. 11–12].

Л. С. Цветкова описала 3 условия, влияющих на развитие типов изменения личности.

Первое условие – это само нарушение, его степень выраженности и специфика.

Второе условие – это форма афазии. При разных формах афазии изменения личности могут различаться по характеру и степени выраженности. Исследователи считали, что при афферентной моторной и эфферентной моторной афазии сильнее страдает уровень притязаний и самооценка. Проявляется большая тревожность, по сравнению с акустико-гностической и акустико-мнестической афазией. При динамической форме афазии часто не изменяется уровень тревожности и наблюдается завышенная самооценка.

Третье условие – это реакция на изменение личностного и социального статуса человека, а также отношение окружающих к нему.

Л. С. Цветкова выделила два типа изменений личности: устойчивый и динамический. Устойчивый тип изменения личности входит в структуру афазии. Он обусловлен системным характером строения высших психических функций, соответственно включением личности в их формирование и развитие.

При устойчивом типе изменения личности наблюдается смена мотивов поведения, изменения самооценки и волевой сферы. Обнаруживаются новые особенности в характере, которые могут быть разными, в зависимости от типа афазии. Например, при моторной эфферентной и моторной афферетной афазии изменения самооценки более выражены, чем при акустико-гностической и акустико-мнестической афазии. Это связано с тем, что при акустико-гностической и акустико-мнестической афазии у людей нарушен контроль собственной речи, поэтому они проще переживают отсутствие общения. Также было выявлено, что у пациентов с моторной афазией уровень притязаний на речевые задания значительно ниже, чем на неречевые задания.

Динамический тип изменения личности представляет собой личностную реакцию человека на свое нарушение. Эта реакция зависит

от отношения окружающих к человеку и собственного отношения человека к нарушению. Она может изменяться в зависимости от эффективности восстановительного процесса. Если результаты восстановительного обучения устраивают человека, то отрицательные изменения личности по динамическому типу могут исчезнуть. А если человека не устраивают результаты, то состояние человека будет ухудшаться [5].

Исследователями в области логопедии (Э. С. Бейн, Т. Г. Визель, М. К. Бурлакова (Шохор-Троцкая) и др.) были определены типы психологический реакций у лиц с афазией. Таких типов выделено семь, а именно:

повышенная тревожность, проявляющаяся в нарушениях внимания, бессонницей, фобиями и навязчивыми мыслями;

депрессия;

игнорирование своего нарушения, представляет собой отказ от занятий с учителем-логопедом и сверхоптимизме;

агрессивное поведение;

утрата самоуважения;

чувство одиночества, выражается в виде равнодушия, апатии и инертности;

преувеличение собственного нарушения, может проявиться в виде нечеткой оценки реальности и отчужденности.

Исходя из представленных типов психологических реакций у лиц, имеющих афазию, можно разделить их на три категории. При разделении их на категории, необходимо учитывать степень выраженности той или иной реакции: 1 – нормальная реакция человека на событие, которое изменило его жизнь; 2 – невротическая реакция человека на событие с аффективными и психофизиологическими проявлениями, которая влияет на снижение способности к адаптации; 3 – психотическая реакция, указывающая на возникновение психического расстройства, вызванного травмирующим событием [1].

Также у лиц с афазией могут наблюдаться психические расстройства. Наиболее часто возникает депрессия. При проведении исследований пациентов с афазией и с депрессией было выявлено, что симптомы депрессии более выражены у мужчин, чем у женщин. А также то, что симптомы депрессии наиболее выражены у лиц с афферентно-эфферетной моторной афазией, менее выражены – при изолированной афферентной или эфферетной моторной афазии, в еще меньшей степени – при акустико-

гностической афазии. Это объясняется тем, что при моторной афазии у людей сохранно понимание речи, но отсутствует возможность общаться при помощи речи [4].

Кроме того, при афазии наблюдаются изменения в уровне реактивной и ситуативной тревожности. В раннем восстановительном периоде тревога достаточно часто возникает у лиц с афазией. Это связано с тем, что при единичной неудаче во время общения, человек начинает бояться будущей коммуникации. Таким образом пациенту приходится заранее готовиться к необходимости коммуникации, программировать будущее высказывание и усиливать контроль за собственной речью. Все это только больше провоцирует развитие речевой тревоги [2].

Перечисленные расстройства в личностной сфере снижают трудоспособность человека, приводят к нарушению социальной адаптации, вызывают внутренние конфликты, раздражение и перенапряжение. Также может наблюдаться агрессивное поведение или социальная изоляция.

Все вышесказанное убеждает нас в том, что все имеющиеся изменения личности отрицательно влияют на качество жизни человека с афазией. В свою очередь личностные ожидания могут изменяться в зависимости от периода формирования отношения к нарушению.

Литература

1. *Асеева С.А.* Изменения личности при нарушениях речи у взрослых // Молодой ученый. 2016. № 18. Ч. 2. С. 119–121.

2. *Васенина Е.Е., Левин О.С.* Нарушение речи и тревога: механизмы взаимодействия и возможности терапии // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2020. № 4. С. 136–144.

3. *Визель Т.Г.* Как вернуть речь. М.: В. Секачев, 2018. 214 с.

4. *Котлубаев М.А. и др.* Депрессия у пациентов с постинсультной афазией: диагностика и клинические особенности // Практическая медицина. 2014. № 3. С. 103–106.

5. *Цветкова Л.С.* Афазиология: современные пути и проблемы их решения. М.: МПСИ, 2011. С. 503–511.

УДК 376.4

Останин А.К.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – Д. Н. Забелич, канд. пед. наук, доцент

Особенности формирования социального поведения у учащихся 1 и 2 отделения специальной школы

Аннотация. В статье рассматривается теоретический и практический вопросы социального поведения детей с интеллектуальными нарушениями. В процессе изучения теоретического вопроса была проанализирована различная специальная литература по педагогике и психологии, а также учебные планы и программы специального образования. В ходе изучения практического вопроса был проведен эксперимент с учащимися 1-го и 2-го отделения специальной школы, в котором диагностировались различные навыки социального поведения.
Ключевые слова: дети с интеллектуальной недостаточностью; специальное образование; социальное поведение.

Artemy Ostanin,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – D. Zabelich, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Features of formation of social behavior in students of the 1 and 2 departments of a special school

Abstract. This article examines theoretical and practical issues of social behavior of children with intellectual disabilities. In the process of studying the theoretical issue, various special literature on pedagogy and psychology, as well as curricula and special education programs, were analyzed. In the course of studying a practical issue, an experiment was conducted with students

of the 1st and 2nd departments of a special school, in which various skills of social behavior were diagnosed.
Keywords: children with intellectual disabilities; special education; social behavior.

Понятие «социальное поведение» включает в себя жизненные навыки, позволяющие человеку адекватно соблюдать нормы и правила общественной жизни. Среди ключевых компетенций в области социального взаимодействия отмечаются навыки позитивного взаимоотношения, навыки эффективного общения, навыки эмпатии, способность контролировать свои эмоции, умение адекватно реагировать в стрессовых ситуациях, умение продуктивно взаимодействовать с окружающими и умение находить решения в проблемных ситуациях. Эти навыки помогают человеку успешно функционировать в социуме и устанавливать гармоничные отношения с другими людьми.

Социальное поведение и навыки социального поведения являются неотъемлемой частью нашей жизни, влияя на наше взаимодействие с окружающим миром и определяя нашу социальную адаптацию и успешность в обществе [4].

Нарушения в поведении детей с интеллектуальной недостаточностью проявляются в постоянных неадекватных действиях и неспособности адекватно оценивать ситуацию. Такие дети характеризуются повышенной внушаемостью, завышенной самооценкой и незнанием, как строить планы на будущее. Недостаток инициативы, обусловленный интеллектуальными ограничениями, отрицательно сказывается на учебной и социальной деятельности ребенка. Они неспособны приложить волевые усилия, регулировать движения и осуществлять познавательные процессы.

Кроме того, нарушение развития оказывает существенное влияние на процессы социализации таких детей. В отличие от сверстников с нормальным развитием, детям с интеллектуальной недостаточностью труднее адаптироваться к социальным нормам и требованиям. Способность обобщать и закреплять в сознании ценные социальные поведенческие навыки связана с личностной чертой ребенка – критичным мышлением. Известно, что дети с нарушением интеллекта характеризуются сниженной критичностью и самокритичностью, а также повышенной внушаемостью. В связи с этим они могут подвергаться негативному влиянию, не осознавая необходимости сопротивляться ему [5].

Социальное поведение у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является одним из ключевых формируемых навыков в процессе обучения и воспитания. Большинство детей с таким нарушением без специально организованной образовательной среды, учебных и коррекционных программ, коррекционно-педагогического процесса и использования различных методов и средств обучения не смогут полноценно приобрести навыки социального поведения, которые в обществе считается приемлемыми.

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью в учебном плане специального образования предусмотрены учебные предметы и коррекционные занятия, в процессе проведения которых осуществляется формирование и развитие навыков социального поведения [3].

Учебный предмет «Социально-бытовая ориентировка» изучается в первом отделения специальной школы. В рамках программы данного учебного предмета не выделяется специальный раздел, посвященный формированию умений общения и культурного поведения. Причиной этого является то, что вопросы, входящие в его содержание, естественно интегрированы в другие выделенные выше разделы. Умения общения, в свою очередь, формируются во всех ситуациях, которые изучаются. Например, умение взаимодействовать со сверстниками может тренироваться за столом, при совместной уборке помещения или уходе за комнатными растениями. Умение общаться со знакомыми взрослыми развивается в рамках экскурсий по школе, бесед с ее работниками, такими как повар, библиотекарь, медсестра, а также педагогами и преподавателями. В то же время, также уделяется внимание умению общаться с незнакомцами во время экскурсий за пределами школы [2].

Учебный предмет «Социальная адаптация» изучается с 4-го класса во втором отделении специальной школы. Содержание программы затрагивает сферу социальной компетенции применительно к различным социальным институтам: семье, школе, ближайшему окружению ребенка [1].

В программе учебного предмета «Человек и мир» содержание образовательного компонента «Человек и общество» обеспечивает ориентировку учащихся в социуме, самопознание, усвоение правильных представлений о предметном мире и отношениях между людьми.

В рамках прохождения преддипломной практики в ГУО «Специальная школа № 11 г. Минска» нами был проведен эксперимент с учащимися 1-го и 2-го отделения, в ходе которого обследовались

следующие навыки социального поведения: умение здороваться и прощаться; умение откликаться на свое имя, обращать внимание на взрослых; умение дифференцировать социально положительные и отрицательные ситуации; умение проявлять эмпатию к окружающим.

Было продиагностировано 6 учащихся 1-го отделения (4 класс) и 6 учащихся 2-го отделения (5 класс). В ходе эксперимента детям были предъявлены сюжетные картинки, а также проводилось наблюдение во время образовательного процесса. Для диагностики умения дифференцировать социально положительные и отрицательные ситуации учащимся предлагалось сначала указать на иллюстрацию, где изображена социально положительная ситуация (мальчик помогает бабушке переходить пешеходный переход), а затем указать на ту, где изображена социально отрицательная ситуация (мальчик крадет у своей одноклассницы кошелек). В процессе диагностики умения проявлять эмпатию к окружающим была представлена иллюстрация, где следует проявить сострадание и желание помочь окружающим (домашнему питомцу мальчика стало плохо после того, как он съел что-то несъедобное).

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать следующие выводы:

умение здороваться и прощаться у учащихся 1-го и 2-го отделения отличаются лишь тем, что вторые не осознают и не понимают, когда им надо здороваться или прощаться первыми;

представители и 1-го и 2-го отделения отзываются на свои имена, обращают внимание на взрослых;

в отличие от детей 1-го отделения, учащиеся 2-го отделения не умеют дифференцировать социально положительные и отрицательные ситуации. Чаще всего они делают выбор методом угадывания, а также не понимают причинно-следственных связей на картинке;

в то время, когда учащиеся 1-го отделения имеют сложности с определением помощи окружающим, учащиеся 2-го отделения и вовсе не могут ответить на этот вопрос.

Самый удобный способ развивать навыки социального поведения – более объемно интегрировать их формирование в образовательный процесс, то есть совмещать темы всех учебных предметов с социальным ориентированием. Например, на уроках изобразительной деятельности можно анализировать сюжетные картины в социальном аспекте. На уроках по трудовому обучению эти навыки можно развивать в процессе совместной групповой работы. Также на уроках математики

присутствуют задачи, в которых есть разнообразные социальные ситуации (например, мальчик поделился со своими друзьями не поровну). Навыки социального поведения можно развивать абсолютно на всех уроках, однако следует уметь это правильно организовать и внедрить.

Литература

1. Программы специальной школы с русским языком обучения. II отделение. Социальная адаптация. IV–IX классы. Минск: Национальный институт образования, 2005. 41 с.

2. Программы специальной школы с русским языком обучения. I отделение. Социально-бытовая ориентировка. I–V классы. VI–X классы – Минск: Национальный институт образования, 2015. 37 с.

3. Учебный план для первого и второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

1. *Хруль О.С.* Формирование помогающего поведения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью / Формирование поведения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью и трудностями в обучении: монография. Чебоксары: ЦИС «Интерактив плюс», 2016. С. 95–116.

4. *Черенева Е.А.* Актуальные подходы к формированию социально-приемлемого поведения детей с интеллектуальной недостаточностью / Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-podhody-k-formirovaniyu-sotsialno-priemlemogo-povedeniya-detey-sintellektualnoy-nedostatochnostyu (дата обращения: 15.02.2024)

УДК 376.37

Петрова Е.А.,
Московский педагогический
государственный университет
г. Москва, Россия
Науч. рук. – Т.И. Дубровина, канд. пед. наук, доцент
Науч. консульт. – О.С. Орлова, доктор пед. наук, профессор,
О.Д. Ларина, доцент

Дифференцированный подход в применении музыкотерапии в логопедической работе с пациентами с афазией и дизартрией

Аннотация. В статье приводятся результаты экспериментального применения методик музыкотерапии в логопедической работе с пациентами с последствиями органического поражения головного мозга. Сделаны выводы о целесообразности дифференцированного характера использования методик музыкотерапии в логопедической работе с пациентами с дизартрией и афазией.
Ключевые слова: нарушения речи; логопедия; афазия; дизартрия; музыкотерапия.

Evgenia Petrova,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Supervisor – T. Dubrovina, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Scientific consultant – O. Orlova, Dr. in Pedagogy, Professor,
O. Larina, Associate Professor

Differentiated approach to the selection of music therapy methods in speech rehabilitation of patients with aphasia and dysarthria

Abstract. The article presents the results of the experimental music intervention in speech rehabilitation of patients with consequences of organic brain damage. The authors suggest the advisability of using different techniques for patients with dysarthria and aphasia.
Keywords: speech & language disorders; speech & language therapy; aphasia; dysarthria; music therapy.

Наиболее частым последствием инсульта, черепно-мозговой травмы, нейрохирургического вмешательства и др. (примерно в 40–50 % от общего числа пациентов) являются нарушения речевой функции, проявляющиеся в форме афазий и дизартрии, которые нередко сочетаются с патологией других высших психических функций [4]. Высокий уровень инвалидизации пациентов после сосудистой катастрофы, развития речевых нарушений, в т. ч. у лиц среднего и молодого возраста, является одной из важнейших проблем здравоохранения, что свидетельствует о необходимости дальнейшего совершенствования системы логопедической помощи данному контингенту пациентов.

Целью речевой реабилитации должно стать не восстановление отдельных компонентов языка, а формирование эффективной коммуникации у таких пациентов для адаптации их к повседневной жизни.

Данные инструментальных исследований головного мозга пациентов, перенесших острое нарушение мозгового кровообращения (ОНМК), позволили установить, что даже при грубой степени выраженности речевого дефекта, у пациента-правши при отсутствии очагового поражения правого мозгового полушария сохраняется возможность воспринимать музыку (текст, ритм, тон) и воспроизводить посредством пения.

Данные многочисленных зарубежных инструментальных исследований фиксируют повышенную активность правого мозгового полушария при активном пении и прослушивании музыки. Большинство исследователей утверждают, что такие характеристики звука как высота тона, тембр, гармония анализируют отделы височной доли и слуховая зона правого полушария. Поэтому в процессе восстановительного обучения представляется целесообразной опора, в том числе на сохранную работу правого полушария, и применение в логопедической работе методик музыкальной терапии, относящейся к области восстановительной медицины, которая использует различные музыкально-акустические методы, технологии и подходы для коррекции психического и физического здоровья, профилактики заболеваний, социальной реабилитации, творческого и духовного развития личности [3].

В экспериментальном исследовании, направленном на логопедическую работу с пациентами с (ОНМК) с применением методик музыкотерапии, приняло участие 24 пациента, перенесшие ОНМК, проходящие курс лечения в Отделении медицинской реабилитации пациентов с нарушением функций центральной нервной системы № 3 ФГБУ «Федеральный центр мозга и нейротехнологий» ФМБА России. На

этапе диагностики у 13 пациентов была установлена дизартрия различной формы и степени выраженности, у 11 – разные виды афазии.

В зависимости от характера и степени выраженности речевого дефекта пациентам предлагались разные методики музыкальной терапии. Так, с пациентами с дизартрией проводились занятия по классической методике МИТ (музыкальная интонационная терапия), которая направлена на улучшение просодической, мелодической сторон речи, а именно на коррекцию произносительных нарушений, дисфонии, нормализацию диафрагмального дыхания, удлинение речевого выдоха, повышение общей эмоциональной окраски речи, ее выразительности и интонированности. МИТ включает в себя четыре компонента: интонирование с подчеркнутым выделением речевой интонации; ритмизирование речи с повышением высоты звука на ударном слоге и понижением на безударном при одновременном отстукивании ритма ипсилатеральной очагу поражения рукой; слуховые и визуальные опоры; построение и формулирование фраз.

Пациентам с афазией предлагались упражнения в зависимости от вида и тяжести афазии. Методики музыкальной терапии адаптировались в зависимости от цели логопедического занятия с конкретным пациентом, например: растормаживание речевой деятельности, попытка ухода от патологического речевого стереотипа, улучшение слухоречевого восприятия и памяти, общая стимуляция пациента, повышение эмоционального фона. Для каждого пациента был разработан индивидуальный плейлист. В некоторых случаях такой список помогали составить родственники, в других – специалист ориентировался на возраст, пол пациента. Каждый пациент получил индивидуальные задания с картинным материалом – изображением фотографий исполнителей. В случае сохранной функции чтения пациенту предлагалось соотнести названия песен с исполнителем. В случае сохранной функции письма пациенту предлагалось написать название песни, подписать ФИО исполнителя. В случае сохранной памяти пациенту предлагался текст хорошо знакомой в прошлом песни с пропущенными словами – предлагалось заполнить пропуски в предложениях.

В ходе проведения логопедической работы с применением музыкотерапии с пациентами с дизартрией и афазией была отмечена положительная динамика восстановления речевой функции.

У пациентов с дизартрией отмечалось более быстрое закрепление диафрагмального дыхания и увеличение длительности речевого выдоха. В

зависимости от степени выраженности дизартрии положительная динамика была уже на 5–7 занятиях, в то время как у пациентов, в работе с которыми не применяется музыкальная терапия, схожие положительные эффекты отмечались после 8–9 занятий. В процессе применения музыкотерапевтических методик для пациентов становятся более заметными такие нарушения, как слабая модуляция и монотонность голоса, невыразительность, нарушения темпа и ритма речи, дискоординация дыхания и фонации, которые не всегда заметны пациенту во время классической логопедической работы. На групповых занятиях пациенты имели возможность сравнить свои речевые возможности с возможностями других пациентов, также имеющих дизартрические нарушения речи – данный факт положительно влиял на мотивацию в процессе работы над улучшением темпо-ритмической стороны речи.

Положительное воздействие музыкотерапии на состояние речевой функции выявлено и у пациентов с разными формами афазии. Так, при грубой моторной афазии, для которой характерно нарушение кинестетического или кинетического праксиса, обуславливающее невозможность произвольного воспроизведения даже простых слов, пропевание слов и фраз оказывается доступным в силу активизации работы правого полушария. Неговорящие пациенты в процессе пения переживают опыт произнесения слов и фраз. Методики музыкотерапии эффективны в качестве растормаживания речи, в то же время их применение оказывает общее растормаживающее действие на пациентов, перенесших ОНМК, у которых часто фиксируются снижение нейродинамических показателей – произвольной регуляции, памяти, концентрации внимания и других.

У пациентов с сенсорной афазией, не имеющих оральной апраксии, и, соответственно, трудностей произношения, слушание музыки активизирует слухоречевое восприятие. В процессе пения пациенты получают опыт правильного произнесения слов. Специальные упражнения, предложенные логопедом, направлены на восстановление фонематического слуха, нарушение которого является при данном типе афазии центральным дефектом. Для пациентов с динамической афазией характерно более быстрое включение в логопедическую работу при использовании музыкотерапевтических методик. Положительный отклик вызывает решение задач «угадай песню», «соедини исполнителя и песню», «соедини название и песню». Общее тонизирующее действие музыки здесь рассматривается не сколько в качестве растормаживающего

воздействия, как в случае с пациентами с моторной афазией, но скорее стимулирующего речевую инициативу, преодоление общей и речевой инертности. Учет индивидуальных музыкальных предпочтений пациента позволил создать основу для полноценной и естественной коммуникации.

Отмеченный положительный отклик всех пациентов, принявших участие в эксперименте, высокая мотивация к активному участию в занятиях, повышение общего эмоционального фона, позволяет считать целесообразным продолжение исследовательской и практической работы в области применения музыкотерапии в логопедической работе с пациентами с дизартрией и афазией.

На основании результатов экспериментального исследования сделаны следующие выводы: логопедическое воздействие, направленное на восстановление речевой коммуникации у пациентов, перенесших ОНМК, на всех этапах его реализации (организационном, диагностическом и коррекционном) носит комплексный, междисциплинарный характер; применение методик музыкотерапии в логопедической работе с пациентами с дизартрией и афазией носит дифференцированный характер; подбор песенного и картинного материала для проведения занятий с применением методик музыкотерапии основан на персонализированном подходе.

Литература

1. *Бердникович Е.С., Орлова О.С., Уклонская Д.В.* Персонифицированный подход в речевой реабилитации: фокус на пациенте // Специальное образование. 2022. № 1 (65). С. 20-34.

2. *Вахитов Б.И., Рагинов И.С., Вахитов И.Х.* Особенности церебральной нейродинамики у пациентов с инсультом и травмой верхних конечностей в процессе реабилитации // Вестник медицинского института «РЕАВИЗ»: реабилитация, врач и здоровье. 2020. № 2. С. 21–26.

3. Музыкотерапия сегодня: наука, практика, образование: материалы Международной конференции, г. Москва, 22–23 марта 2019 г. / под общ. ред. В.П. Петрушина; Московский педагогический государственный университет. Институт изящных искусств – Москва: МПГУ, 2019. 105 с.

4. *Шкловский В.М., Визель Т.Г.* Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. – М.: «Ассоциация дефектологов», В. Секачев, 2000. 96 с.

УДК 376.42

Писарчик В.В.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Условия благоприятной инклюзивной среды для детей с аутизмом

Аннотация. В статье анализируется проблема принятия детей с аутизмом в коллектив сверстников и формирования толерантного отношения со стороны общества к детям с этим заболеванием. Рассматриваются различные проявления детей с аутизмом и типы социальных реакций. Выделяются основные направления создания благоприятной инклюзивной среды для детей с аутизмом, подчеркивается важность системной и комплексной работы по формированию адаптивной инклюзивной образовательной среды.
Ключевые слова: аутизм; расстройство аутистического спектра; инклюзия.

Victoria Pisarchyk,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – N. Churyla, PhD in Psychology, Associate Professor

Conditions for a favorable inclusive environment for hildren with autism

Abstract. The article analyzes the problem of accepting children with autism into a peer group and forming a tolerant attitude on the part of society towards children with this disease. Examines the different manifestations of children with autism and the types of social reactions. The main directions of creating a favorable inclusive environment for children with autism are highlighted,

the importance of systematic and comprehensive work on the formation of an adaptive inclusive educational environment is emphasized.
Keywords: autism; autism spectrum disorder; inclusion.

В последние годы особую актуальность приобретает вопрос о толерантности детей и взрослых в отношении детей с аутизмом. Несмотря на то, что осведомленность людей по проблеме детей с расстройством аутистического спектра (РАС) увеличивается, существует достаточно много стереотипов, которые порождают негативное отношение и дискриминацию детей с данным нарушением.

В научной литературе представлены исследования, которые дают материал для анализа проблемы определения путей и механизмов преодоления негативных установок к детям с РАС. Так, исследования «Perceptions of causes and common beliefs of autism spectrum disorder in the U.S.» (США, 2019 г.), выявило наличие многочисленных «белых пятен» в представлении об аутизме у обычных людей, следствием которых является порождение предрассудков и стереотипов. Вместе с тем исследователями показано, что чем больше люди узнают о расстройстве аутистического спектра, тем выше шансы на понимание и поддержку детей с этим расстройством [4].

В другом исследовании («Adult Attitudes Toward Behaviors of a Six-year-old Boy with Autism», 2008) установлено, что многие люди испытывают недостаток информации и понимания неврологических и поведенческих особенностей детей с аутизмом. Это исследование также подчеркнуло важность повышения общей осведомленности и развития социальной поддержки семей, воспитывающих детей с аутизмом [1].

Ряд исследований направлены на выявление стратегий и методов, помогающих улучшить взаимодействие между детьми с аутизмом и окружающими сверстниками и взрослыми [1; 3; 5]. Согласно полученным данным, при коммуникации с ребенком следует использовать специальные правила и структурированные формы, а участникам взаимодействия участвовать в мероприятиях и тренингах, направленных на развитие эмпатии и помогающих форм поведения. Важным элементом работы является также создание специальных образовательных и социальных программ, направленных на содействие интеграции детей с аутизмом в общество. Сложность и актуальность проблемы социальной инклюзии детей с аутизмом требует дальнейших научно-методических исследований и разработки эффективных методов психолого-

педагогического сопровождения данной проблемы, а также эффективных технологий взаимодействия с детьми с РАС [4].

За последние 5 лет в Беларуси количество детей с аутизмом увеличилось в 2,4 раза. В Беларуси в настоящее время под наблюдением врача-психиатра-нарколога по причине РАС состоит 2770 детей. Согласно мировым научным данным, распространенность расстройств аутистического спектра составляет 1 случай на 160 новорожденных [2].

Дети с РАС имеют определенные особенности в поведении и восприятии окружающего мира. Некоторые из этих особенностей могут быть непонятными для других людей и вызывать негативные реакции. Коммуникативные проблемы у детей с РАС могут проявляться в затруднениях в установлении и поддержании контакта с другими людьми, в трудностях понимания невербальных сигналов (жесты, мимика, пантомимика), ограниченном наборе общих языковых навыков, использовании речи с необычными формами, интонациями, ритмами или акцентами [3; 5]. Поведенческие проявления включают повторяющиеся и ритуализированные поведения, такие как повторное движение тела или скрежетание зубами. У них ограниченные интересы и стереотипные формы поведения, часто наблюдаются сильные фокусировки на узких объектах, которые могут быть необычными или стереотипными. Например, планеты, транспорт или динозавры. Ребенок может быть фанатом определенного предмета, тратить на него необычно много времени и энергии.

Многие дети с аутизмом имеют различную чувствительность к зрительным, слуховым, тактильным или другим сенсорным стимулам. Это может сказываться на их поведении в обществе, так как они могут реагировать сильнейшими эмоциональными или физическими реакциями на определенные звуки, свет, запахи или ощущения. Дети с аутизмом могут испытывать затруднения в адаптации к изменениям в режиме или окружающей среде. Малейшие изменения в распорядке дня или неожиданные события могут вызывать стресс и тревогу у этих детей [1; 3; 5].

Как показывает анализ исследований, стереотипы и предвзятость по отношении к детям с РАС, в большинстве своем, базируются на недостатке информации и непонимании. Это является одной из причин социальной изоляции детей с РАС и ограничения возможностей для социального развития [4].

Таким образом, психологические особенности дети с аутизмом могут приводить к выраженным трудностям при включении в группу сверстников или социальное взаимодействие. Как следствие – непонимание и отвержение со стороны сверстников, социальная депривация и социальная дезадаптация.

Отношение к детям с аутизмом со стороны общества может варьироваться в зависимости от множества факторов, включая образование, осведомленность и наличие опыта взаимодействия людей с детьми с РАС, опосредовано личным опытом общения и взаимодействия.

По мнению исследователей, можно выделить несколько типов реакций людей на детей с аутизмом [4]:

1 – Поддержка и понимание. Представители данной группы осведомлены о расстройстве аутистического спектра, проявляют понимание и поддержку по отношению к детям с аутизмом. Они стремятся создать безопасную и инклюзивную среду, где такие дети могут развиваться и быть принятыми.

2 – Непонимание и незнание. Представители данной группы не имеют должного знания о расстройстве аутистического спектра и, следовательно, могут неправильно толковать поведение детей с аутизмом. В свою очередь это может привести к негативным реакциям, недопониманию и стереотипам. Некоторые люди могут считать детей с аутизмом «странными» или слишком раздражающими, избегать с ними контакта или демонстрировать нетерпимость.

3 – Старания и образование. В данном случае люди имеют ограниченное понимание о расстройстве аутистического спектра, но готовы быть открытыми для своего образования и сделать усилия, чтобы лучше понять таких детей и их особенности. Путем получения информации и знаний о расстройстве, они могут изменить свою точку зрения и отношение к детям с аутизмом.

Согласно результатам исследований, улучшению взаимоотношений с детьми с РАС могут способствовать комплексная системная работа, включающая решение важных задач.

Во-первых, уровень информированности и образованности участников взаимодействия. Ключевым моментом для решения данной задачи является распространение и разъяснение информации о расстройстве аутистического спектра. Дополнительным элементом являются образовательные программы, тренинги и курсы, направленные на осведомление общества о характеристиках аутизма.

Во-вторых, создание инклюзивной среды, в которой дети с аутизмом могут учиться и играть вместе со своими сверстниками без стигматизации и дискриминации. Включение таких детей в инклюзивное образовательное пространство способствует их социальному и эмоциональному развитию, а также существенно улучшает коммуникативные навыки.

В-третьих, работа по преодолению стереотипов и стигматизации в отношении детей с РАС, что способствует созданию дружественной поддерживающей социальной среды. Благотворительные мероприятия, работа волонтеров, средства массовой информации играют важную роль в решении данной задачи.

В-четвертых, наличие эмоциональной поддержки – стимулирование дружелюбной и поддерживающей обстановки помогает детям с РАС чувствовать себя оцененными и принятыми. Кроме того, позитивное отношение окружающих, включая семью, друзей, учителей и сверстников существенно влияет на самооценку и психологическое благополучие детей с аутизмом.

В-пятых, предоставление детям с аутизмом дополнительных возможностей для развития и участия в различных видах деятельности может содействовать улучшению их взаимоотношений. Разнообразные досуговые программы, спортивные клубы, художественные студии, музыкальные группы и другие формы активности обладают большим потенциалом для развития интересов и способностей детей с РАС, вовлекая их еще больше в процесс взаимодействия с социумом.

В-шестых, обязательный процесс обучения навыкам социального взаимодействия детей с аутизмом, направленное на формирование навыков коммуникации, понимания эмоций и развитие способностей взаимодействовать с окружающим миром. В данном направлении важное значение имеет специальные программы формирования эффективных поведенческих моделей.

В-седьмых, наличие психологической и медицинской поддержки. Помощь психологов, дефектологов, медицинских специалистов играет значимую роль в поддержании психического и соматического ресурса детей с РАС.

Восьмой элемент помощи состоит в создании семейной поддержки, групп помощи, которые могли бы оказывать поддержку родителям и близким ребенка с аутизмом. Поддержка со стороны других родителей, консультации специалистов не только способствуют получению новых знаний, обмену опытом, но обеспечивают родителей эмоциональным

подкреплением, чувством сопричастности, пониманием необходимости активной работы и движения к цели.

Таким образом, создание позитивной поддерживающей инклюзивной среды, основанной на знаниях и понимании проблем детей с РАС, является важным фактором социально-психологической адаптации детей с аутизмом в обществе. На наш взгляд, именно недостаток осведомленности в обществе о проблемах детей с РАС, причинах и механизмах возникновения данного расстройства может приводить к существенным проблемам их социального функционирования. Социальное понимание и социальная коммуникация являются важнейшими направлениями создания благоприятных социальных условий для детей с аутизмом и их родителей. Важно формировать и поддерживать в социуме понимание и терпимость в отношении детей с РАС; акцентировать внимание людей на их сильных сторонах, учиться видеть и ценить их уникальные качества, развивать толерантное отношение и готовность взаимодействовать с ними. Это обеспечит инклюзивную социальную и образовательную среду, в которой дети с РАС будут чувствовать себя принятыми и способными реализовать все свои потенциальные возможности. Только системная и комплексная работа специалистов, родителей, представителей социальных институтов может решить задачу создания дружественной и поддерживающей среды для развития и благополучия детей с аутизмом.

Литература

1. *Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А.* Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1, 2. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 224 с.

2. Министерство здравоохранения Республики Беларусь: Дети с аутизмом должны быть интегрированы в социум. 21.07.22. URL: https://minzdrav.gov.by/ru/sobytiya/kochanova-deti-s-autizmom-dolzhny-byt-integrirovany-v-sotsium/#:~:text (дата обращения: 27.02.2024).

3. *Мамайчук И.И*. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288с.

4. *Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И.* Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра. Аутизм и нарушения. 2020. № 1. С. 51–61.

5. *Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С.* Ребенок с аутизмом в обычной школе. М.: Чистые пруды, 2006. 32 с.

УДК 376

Романец М.А.,
Крымский федеральный
университет имени В. И. Вернадского
Гуманитарно-Педагогическая Академия (филиал)
г. Ялта, Россия
Науч. рук. – Л.О. Проботюк

Сравнительный анализ психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательных учреждений в Российской Федерации и Республике Беларусь

Аннотация. Данная статья представляет сравнительный анализ целей, задач, основных принципов, функций и этапов психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в Российской Федерации и Республике Беларусь.
Ключевые слова: инклюзивное образование; сопровождение; психолого-педагогическое сопровождение; дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особенностями психофизического развития.

Romanets Maria,
Crimean Federal University
named after V.I. Vernadsky
Humanitarian-Pedagogical Academy (branch)
Yalta, Russia
Supervisor – L. Probotyuk

Comparative analysis of psychological and pedagogical support for children with disabilities in educational institutions in the Russian Federation and the Republic of Belarus

Abstract. This article presents a comparative analysis of the goals, objectives, basic principles, functions and stages of psychological and pedagogical support for children with disabilities in the Russian Federation and the Republic of Belarus.

Keywords: inclusive education; support; psychological and pedagogical support; children with special needs; children with peculiarities of psychophysical development.

Основой инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) есть получение образовательного и социального опыта совместно со своими сверстниками. Важнейшим условием эффективности инклюзивного образования является успешная социализации, ознакомление ребенка с культурой и воспитание в социальном опыте всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями. Перечисленные выше процессы протекают легче при правильно организованном психолого-педагогическом сопровождении.

Прежде чем преступить к сравнительному анализу психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательных учреждений в Российской Федерации и Республике Беларусь, рассмотрим основные понятия.

Обучающийся с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [5], данную трактовку определения можно найти в ФЗ об образовании РФ.

По происхождению термин «сопровождение» близок к таким понятиям, как «совместное передвижение», «содействие», «поддержка», «помощь в преодолении трудностей». Несмотря на то, что термин «сопровождение» на сегодняшний день достаточно известен и активно применяется, он еще не приобрел устойчивого терминологического статуса в психологической науке. В научной литературе имеется целый ряд подходов к пониманию содержания сопровождения, а также других его сторон [2].

Дети с особенностями психофизического развития (ОПФР) (термин, официально признанный в Республике Беларусь) – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обусловливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь [4].

Психолого-педагогическое сопровождение – это организованная деятельность, направленная на создание социально-психологических и педагогических условий, необходимых для успешного обучения и развития ребенка с особенностями психофизического развития

в учреждении образования. Психолого-педагогическое сопровождение обучающегося, с точки зрения Л. О. Проботюк, позволяет сформировать у субъекта сопровождения новое жизненное качество – адаптивность, т. е. умение без помощи других добиваться относительного баланса во взаимоотношениях с собой и окружающими как в позитивных, так и в чрезвычайных жизненных ситуациях [3].

Изучая процесс сопровождения в двух дружественных странах важно рассмотреть цели, которые преследует каждая из них.

Целями психолого-педагогического сопровождения в РФ являются создание условий, способствующих успешной адаптации и социализации обучающихся, включая их личностное развитие и саморазвитие. В Республике Беларусь под целями сопровождения видят создание социально-психологических и педагогических условий, которые нужны для успешного обучения и развития ребенка с ОПРФ в учреждении образования.

Как мы видим, психолого-педагогическое сопровождение ориентировано на создание специальных условий для успешного развития и обучения каждого ребенка. Задачи психолого-педагогического сопровождения определяются в зависимости от различных факторов, в том числе возраста, степени нарушений и т. д. Рассмотрим задачи данного вида сопровождения в системах образования обоих государств (см. рис. 1).

Опираясь, на представленные материалы, мы видим, что белорусские коллеги уделяют большое внимание процессу формирования необходимых умений, готовности и способности к профессиональному и личностному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса, имеющими особенности психофизического развития. А также, большое внимание уделяется созданию безбарьерной и доступной среды для детей с ОПФР [1,4].

Представители РФ ставят перед собой несколько иные задачи, включая: определение путей, средств, процесса реализации коррекционной работы с детьми с ОВЗ и внедрение этих знаний в инклюзивную образовательную среду.

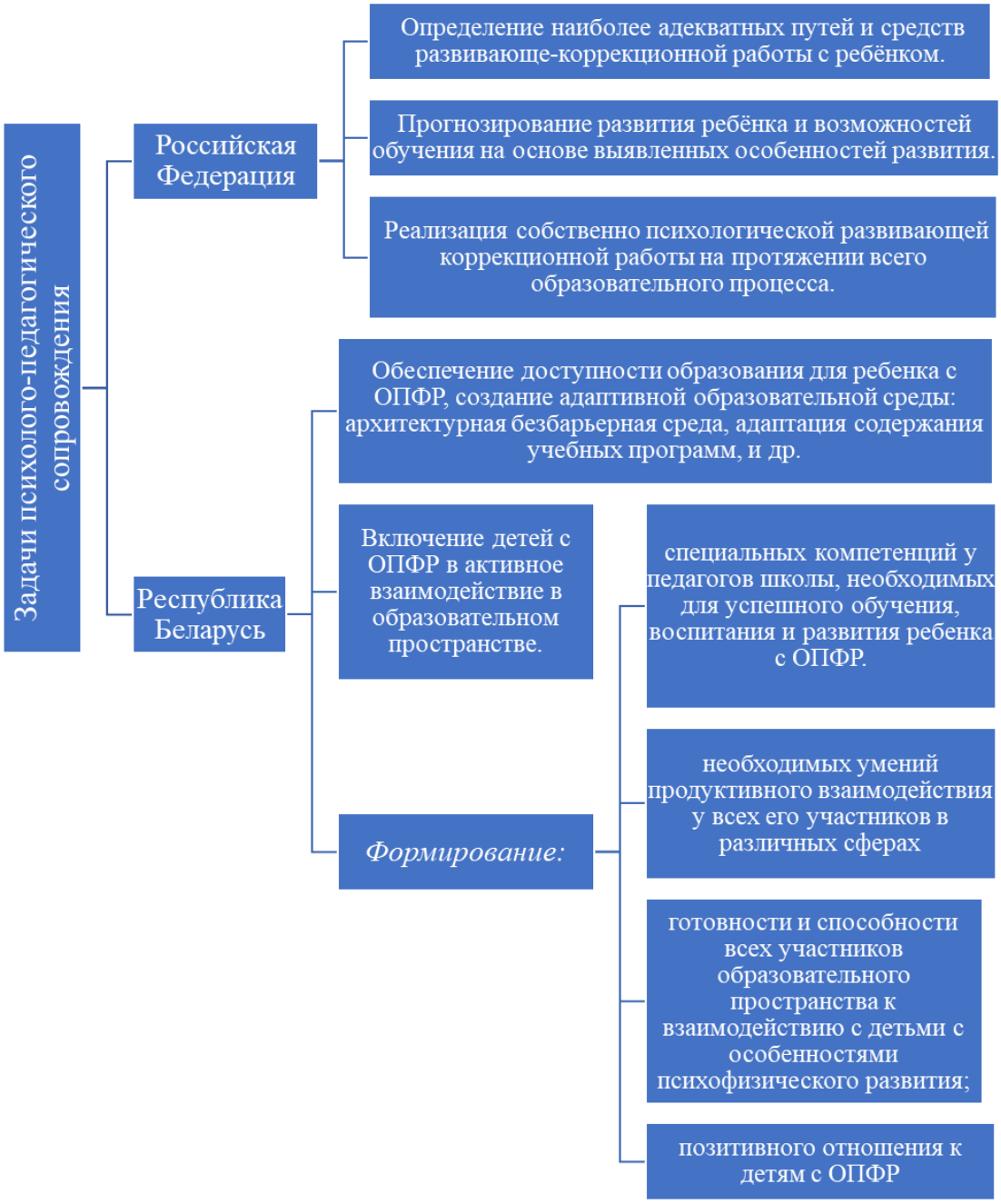


Рис. 1. Задачи психолого-педагогического сопровождения

Сопровождение обучающихся с особыми потребностями происходит по определенным этапам, которые представлены на рис.2.



Рис. 2. Этапы психолого-педагогического сопровождения

В таблице 1 обозначены основные принципы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательных учреждениях Российской Федерации и Республике Беларусь.

Таблица 1

Основные принципы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательном процессе

Принципы	Российская Федерация	Республика Беларусь
1	*2*	*3*
1	Персонализация сопровождения.	Междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения.
2	Конвенциональность сопровождения.	Индивидуальный подход и дифференциация.
3	Оптимистическая стратегия сопровождения.	Целостность (в масштабах группы (класса), учреждения образования).
4	Социальное закаливание.	Системность и непрерывность.
5	–	Создание ситуаций успеха.

Принципы психолого-педагогического сопровождения ложатся в основу форм организации данного вида сопровождения, которые схематично представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Формы организации психолого-педагогического сопровождения

Из представленной информации можно выделить сходства: в обеих странах используются общие критерии и процедуры для определения и диагностики особых образовательных потребностей детей. Психолого-педагогическое сопровождение строится на основе индивидуального подхода к каждому ребенку с ОВЗ, учитывая его особенности и потребности. Цель одна: дать особенным детям шанс на полноценную жизнь в обществе.

Различия: в структуре системы образования, в Беларуси больше спецшкол, а в России дети с ОВЗ все чаще обучаются в обычных школах. Разное финансирование, квалификация специалистов и уровнем инклюзивного образования. В Белоруссии инклюзивное образование еще мало развито. Тем не менее обе страны стремятся обеспечить детям с ОВЗ доступ к качественному образованию и социальную интеграцию.

Литература

1. *Былинская Н.В.* Представление о ребенке с особенностями психофизического развития у педагогов-психологов // НАУ. 2016. № 5–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-o-rebenke-s-osobennostyami-psihofizicheskogo-razvitiya-u-pedagogov-psihologov (дата обращения: 03.03.2024).

2. *Ершова В.В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха в процессе инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии, 2011. С. 150–151.

3. *Проботюк Л.О.* Психолого-педагогическое сопровождение в деятельности педагога-психолога: цели, задачи, функции // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 1–1. С. 498–503.

4. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития и факторами риска в развитии: учебно-методическое пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образовательные программы спец. образования на уровне дошк. образования / С. Н. Феклистова и др. Минск: НИО, 2022. 248 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 18.02.2024).

УДК [378.016:81’221.24]-057.875-056.264

Титовец М.Д.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – И.К. Русакович, канд. пед. наук, доцент

Трудности формирования лингвистической компетенции студентов в области жестового языка

Аннотация. На основе анализа научных данных в статье охарактеризованы профессиональные компетенции сурдопедагога, значение лингвистической компетенции в области жестового языка в их составе. Описаны результаты экспериментального изучения лингвистических особенностей жестового языка, усвоенных студентами-будущими сурдопедагогами.
Ключевые слова: компетенции; жестовый язык; лингвистические особенности жестового языка.

Maria Titovets,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – I. Rusakovich, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Difficulties in the formation of students' linguistic competence in the field of sign language

Abstract. Based on the analysis of scientific data, the article characterizes the professional competencies of a sign language teacher, the importance of linguistic competence in the field of sign language in their composition. The results of an experimental study of the linguistic features of sign language learned by students-future sign language teachers - are described.
Keywords: competencies; sign language; linguistic features of sign language.

На современном этапе развития общества акцент делается на компетентностном подходе в образовании, что означает установление приоритетных целей, таких как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Все больше внимания к реализации компетентностного подхода проявляется в различных областях деятельности, поскольку общество стремится более эффективно использовать человеческий ресурс. В применении к отраслям педагогической науки это означает, что разработка компетентностного подхода при формировании образовательных систем (Кодекс Республики Беларусь об образовании, ст. 83), должна опираться на активные и конструктивные действия современных обученных людей [1; 2].

У сурдопедагога выделяют общие и специфические способности, которые формируются в процессе профессиональной деятельности и обеспечивают ее продуктивность. Наряду с общими способностями, такими как психолого-педагогическая зоркость, организаторские способности и педагогический такт и др., подчеркиваются специфические – знание методологических основ сурдопедагогики, особенностей развития детей с нарушением слуха на различных возрастных этапах, способов коррекции и компенсации этих нарушений, а также специальных методик коррекционного обучения и социальной реабилитации лиц с нарушением слуха, способность к социальному взаимодействию, к межличностным коммуникациям, умение осуществлять и регулировать взаимодействие с участниками образовательного процесса, в том числе с родителями и педагогами (как с сохранной, так и с нарушенной слуховой функцией). Для реализации вышеназванных специфических компетенций требуется владение жестовым языком, понимание его роли и места в системе обучения, воспитания, развития неслышащих обучающихся.

Особая задача сурдопедагога заключается в установлении контакта с детьми с нарушением слуха, получении их доверия, понимании духовного мира и нахождении оптимальных путей решения их образовательных потребностей. В системе целенаправленного изучения жестового языка (на уроках и коррекционных занятиях) важно обеспечить эффективное формирование билингвального сознания неслышащих обучающихся, условия для взаимообогащения всех видов речи – словесной (устной, письменной, дактильной) и жестовой – в учебной деятельности, коммуникативной и когнитивной сферах их развития [3].

В системе профессиональной подготовки сурдопедагогов лингвистическая компетенция в области жестового языка является необходимой основой обеспечения в дальнейшем благоприятных условий для образовательной и социальной инклюзии лиц с нарушением слуха. В этом контексте сурдопедагоги популяризируют жестовый язык как самобытную уникальную языковую систему коммуникации сообществ глухих, а также средство коррекции и компенсации речевого и эмоционально-познавательного развития детей со слуховой депривацией. Будущие сурдопедагоги должны ориентироваться в языковой ситуации и субкультуре, понимать особенности коммуникативного поведения представителей белорусского общества глухих и обеспечивать эффективное межкультурное взаимодействие между слышащими и неслышащими – макросоциумом и микросоциумом.

Таким образом, содержание лингвистической компетенции в области жестового языка включает знание его лексических, грамматических, синтаксических закономерностей, умение пользоваться жестовой речью в системе методик коррекционно-развивающей работы, а также в процессе коммуникации с носителями жестового языка разных возрастных и социальных групп. Процесс овладения жестовой речью для сурдопедагогов означает освоение лексического минимума для поддержания языкового контакта с неслышащими обучающимися (и их родителями) и лингвистическую грамотность в области жестового языка, осмысление его особенностей в сопоставлении со словесным языком [3, с. 68–73].

Для выявления специфики и продуктивности усвоения лингвистики жестового языка был проведен эксперимент среди студентов специальности «сурдопедагогика» 3 и 4 курса дневной и заочной форм обучения (под руководством И. К. Русакович). В эксперименте 45 респондентам предлагались 42 фразы для перевода на жестовый язык. Речевой материал в высказываниях отображал группы лингвистических особенностей жестового языка, изучаемых согласно программным требованиям в специальной школе на уроках жестового языка и коррекционных занятиях «Развитие жестовой речи».

В содержание стимульного материала для эксперимента были выделены следующие особенности лексики и грамматики жестового языка: конситуативность, многозначность, аналитический характер жеста, смысловые парадигмы, множественность, принадлежность, способы выражения временных отношений, способы выражения качества и его степени, пространственные отношения, субъектно-объектные отношения,

выражения отрицания, обозначения рода – соответственно 12 групп, для каждой из которых отобран языковой материал с примерами для перевода.

Количественная обработка результатов констатирующего эксперимента методом вычисления среднеарифметического значения позволила ранжировать возможности и актуальный уровень сформированности знаний и умений студентов в понимании и выражении лингвистических закономерностей жестового языка.

Результаты эксперимента обнаружили ряд особенностей усвоения лингвистических особенностей жестового языка студентами сурдоотделения. Оказалось, что для 3 курса дневного отделения самой понятной оказалась способность выразить в жестовом языке пространственные отношения (90,2 %). Например, во фразе – ‘*столы стояли буквой «П»*’ 16 человек из 17 показали одним жестом [стол] всю фразу, используя движение в виде буквы «П», тем самым правильно обозначив стоящие столы в пространстве.

Способность к грамматизации пространства, как известно, является отличительной чертой структурной грамматики жестового языка, презентации его визуально-пространственной природы. Большинство испытуемых транслировали данный феномен на протяжении всего эксперимента в разных тематических группах для более точной передачи нужного значения, поэтому показатель «пространственные отношения» зафиксирован как один из наиболее результативных. Также, студенты 4 курса дневного отделения (79 %) и 4 курса заочного отделения (53 %) успешнее справились с заданиями при передаче субъектно-объектных отношений (например – ‘*расскажите мне историю*’; в данном случае правильно был использован способ выражения таких отношений – направление ладоней и движения – жест [расскажи], повернутый ладонями к себе). Однако количественный показатель выражения субъектности действия нельзя считать высоким у студентов заочной формы обучения, так как с этим заданием справились только чуть больше половины участников.

Самыми трудными для формирования оказались способы выражения «многозначности» (3 курса дневного отделения – 31 %), «передачи качества и его степени» (4 курса заочного отделения – 8 %) и обозначение рода (4 курса дневного отделения – 12 %).

Качественный анализ протоколов исследования показал, что студенты в основном используют перифраз или подбирают синонимы к словам, которые не известны им в жестовом языке. Например, ‘*стул*

удобнее’ – [стул лучше]; ‘*я не буду с тобой играть*’ – [я ты играть нет]; ‘*Вам удобно? – это кресло комфортное*’ – [вам хорошо? – это кресло хорошее], ‘*сегодня действительно прекрасный день*’ – *он настоящий герой дня*’ – [сегодня правда прекрасный день – он верно герой дня].

При передаче принадлежности ‘*эта книга принадлежит мне*’ никто не использовал специальный жест [принадлежать], а все 45 респондентов ответили, как [это моя книга]. Также в данной лингвистической группе, например, в выражении ‘*эти туфли подходят к брюкам’* использовались неправильные по смыслу жесты [одинаково; такой же; организовать] с общей формой руки (указательный палец обеих рук), но другим положением ладоней, пальцев и направлением движения. Наблюдались ошибки в выражении отрицания. Многие участники эксперимента путали жест [нет] в качестве отрицания и [нет] в качестве отсутствия чего-либо. Только один студент из 45 вспомнил специальный жест [не буду], остальные использовали перифраз или [буду + не]. Все это искажает продуцирование и понимание смысла высказываний.

Результаты эксперимента позволяют сделать нам вывод о том, что для фасилитации процесса формирования лингвистической компетентности будущих сурдопедагогов целесообразно разработать лингвистический словарь национального жестового языка, структуризирующий и демонстрирующий особенности жестовой лексики и грамматики.

Литература

1. *Гайдукевич С.Е.* Теоретико-методологические основы методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития: монография. Мн.: БГПУ, 2023. 212 с.

3. Профессионально-компетентностная культура специалиста по работе с молодежью: формирование, становление, развитие / А.Э. Саликов, В.В. Позняков, Е.С. Игнатович и др. Мн.: РИВШ, 2022. 200 с.

4. *Русакович И.К.* Жестовый язык и развитие жестовой речи: теория и практика: учебно-методическое пособие. Мн.: БГПУ, 2023. 204 с.

УДК 378

Шахматов О.Д.,
Тихоокеанский государственный университет
г. Хабаровск, Россия
Науч. рук. – Т.Г. Луковенко, канд. пед. наук, доцент

Исследование формирования готовности будущих дефектологов к профессиональной деятельности посредством инклюзивного волонтерства

Аннотация. В данной статье представлено исследование, посвященное формированию готовности к профессиональной деятельности у будущих дефектологов посредством инклюзивного волонтерства. Изложены теоретические аспекты профессиональной готовности и выделены основные компоненты данного определения. Также представлен первичный сбор и анализ данных эксперимента по трем компонентам готовности к профессиональной деятельности у студентов дефектологического направления.
Ключевые слова: профессиональная готовность; будущие дефектологи; компоненты готовности к профессиональной деятельности.

Oleg Shakhmatov,
Pacific national university
Khabarovsk, Russia
Supervisor – T. Lukovenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Study of future defectologists' readiness for professional activity

Abstract. This article presents a study, devoted to the formation of readiness for professional activity in future defectologists through inclusive volunteering. defectologists through inclusive volunteering. Theoretical aspects of professional readiness and highlighted the main components of this definition. Also, the primary collection and analysis of the experimental data on three components of readiness for professional activity in students defectology students.
Keywords: professional readiness; future special education teachers; components of readiness for professional activity.

В последние годы, в системе высшего образования при подготовке специалистов дефектологического профиля наблюдается проблема дефицита времени на практическую подготовку студентов вузов при сохранении высоких требований к результатам обучения. По данным исследования транснациональной консалтинговой компании Boston Consulting Group, 91 % российских работодателей считает, что у выпускников университетов недостаточно практических навыков. Исследование готовности будущих дефектологов к профессиональной деятельности поможет определить уровень подготовки студентов на определенном этапе обучения и при необходимости внести коррективы в образовательный процесс, чтобы обеспечить максимальную эффективность и качество образования выпускников. Готовность к профессиональной деятельности в исследовании, предлагаемом авторами, следует рассматривать как готовность к профессиональной педагогической деятельности, т. к. дефектолог как центральное звено образовательного и коррекционного процесса рассматривается в роли педагога.

Проводя анализ существующих подходов к определению понятия «готовность к профессиональной педагогической деятельности», можно сделать вывод о том, что исследователями выделяется ряд свойств, характерных для готовности: формирование регулятивных функций, формирование устойчивости личности педагога к воздействию внутренних и внешних факторов, определенная степень завершенности процесса подготовки к осуществлению профессиональной деятельности и др. Данные свойства выделяются авторами достаточно разрозненно и не сводятся в единую, комплексную систему [1].

Некоторые авторы при определении понятия «готовность к профессиональной педагогической деятельности» выделяют структурные компоненты, которые составляют данное понятие [2]. В частности, такого подхода придерживаются Р. А. Орлова и С. П. Беловалова, которые при определении данного понятия основываются на его структуре и предполагают рассматривать «готовность к профессиональной педагогической деятельности» как наличие у педагога сформированных навыков, практических умений, теоретических знаний и личностных качеств, которые позволяют ему достигать поставленных педагогических целей и задач [3]. Кроме того, авторами исследования выделены структурные компоненты понятия «готовность к профессиональной педагогической деятельности»: волевой

компонент (внутренняя потребность в управлении действиями); мотивационный компонент (стремление субъекта к достижению успеха, наличие интереса к профессиональной педагогической деятельности); оценочный компонент (проведение субъектом оценки своей подготовленности к осуществлению профессиональных задач); ориентационный компонент (совокупность определенных знаний субъекта об условиях и особенностях осуществления профессиональной педагогической деятельности); операционный компонент (определенные навыки, умения и приемы осуществления профессиональной педагогической деятельности); личностный компонент (уровень морально-педагогической подготовки к осуществлению профессиональной педагогической деятельности); когнитивный компонент (информированность субъекта об особенностях, условиях, содержании профессиональной педагогической деятельности); праксикологический компонент (степень соответствия имеющихся у педагога знаний, умений и навыков требований, которые предъявляются к субъектам, осуществляющим профессиональную педагогическую деятельность). Так как многочисленные исследования показывают недостаточный уровень готовности к ведению профессиональной деятельности у выпускников – дефектологов, данная проблема может быть решена с помощью включения студентов во внеучебную деятельность в добровольческих инклюзивных организациях или отрядах. Предлагаемая активность субъектов образования предусмотрена Концепцией развития добровольчества (волонтерства) в Российской федерации до 2025 года, утвержденной правительством РФ 27 декабря 2018 года. Однако, деятельность волонтеров не закреплена в соответствующих нормативных документах, относящихся к высшему образованию.

Академик РАО А. А. Вербицкий вместе с сотрудниками, в рамках контекстного подхода, говорит о том, что создание добровольческой общественной организации профессиональной направленности вузом является эффективным способом объединения академической, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной практики студентов. Поэтому, возникает потребность налаживания социального партнерства вузов с государственными и частными предприятиями, перспективными направлениями которых является организация волонтерских объединений, аффилированных с образовательными учреждениями, где возможна интеграция элементов будущей профессиональной деятельности в традиционную систему высшего профессионального

образования. В таких структурах возможно сочетание академического профессионального образования с элементами дуального образования, успешно действующего в Германии, Швеции, Японии и в ряде других стран.

Тем самым, исследование деятельности профессионально ориентированных волонтерских организаций как дополнительного инструмента по формированию профессиональной готовности будущих специалистов является актуальным для теории и практики высшего образования. Готовность к профессиональной деятельности понимается нами как целостное и устойчивое образование с взаимосвязанными компонентами в своей структуре, включающие в себя наличие знаний, умений, опыта деятельности и сложившегося отношения личности к профессиональной деятельности, заключающееся в стремлении реализации собственных возможностей.

В проведенном нами исследовании приняли участие 50 студентов следующих направлений подготовки: специальное (дефектологическое) образование (профиль: Логопедия), психолого-педагогическое образование (профиль: Специальная психология), педагогическое образование (профили: Дошкольное образование. Логопедия), педагогическое образование (профили: Начальное образование. Сопровождение лиц с ОВЗ), педагогическое образование (профили: Начальное образование. Олигофренопедагогика). Возраст респондентов от 19 до 22 лет.

По выделенным компонентам, мы использовали следующую батарею методик: «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана. Тест-опросник позволяет определить нам уровень развития волевой саморегуляции, что позволяет проследить волевой компонент испытуемых. Методика «Иерархия потребностей» модификация И. А. Акиндиновой предназначена для выявления актуальности базовых потребностей: материальных, потребности в безопасности, в самовыражении (самоактуализации). Опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) предназначен для определения уровня психологического благополучия и определения характера соотношения его компонентов.

В ходе исследования испытуемые были разделены на две группы: первая группа – студенты, которые занимаются волонтерской деятельностью от 1–3 лет, прошедшие курсы повышения квалификации «Инклюзивное волонтерство в университете» (72 часа) – 25 студентов;

вторая группа – студенты, не имеющие опыта в волонтерской деятельности – 25 студентов.

Результаты исследования по методике А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана: первая группа студентов характеризуется эмоциональной зрелостью, активностью, независимостью и самостоятельностью – 36 %, вторая группа – 24 %. У этих студентов присутствует спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений и реалистичность взглядов, а также развитое чувство собственного долга. Первая группа – 40 % респондентов, вторая группа – 40 % респондентов отличаются чувствительностью и уверенностью в себе, характеризуется снижением общего фона активности и импульсивностью. 24 % участников первой группы и 36 % второй группы относятся к чувствительным, эмоционально неустойчивым, ранимым и неуверенным в себе личностным типам.

По методике «Иерархия потребностей» в модификации И. А. Акиндиновой сделаны следующие выводы: у первой группы на первом месте находятся потребность в самореализации, уважении со стороны окружающих, а также потребность в межличностных связях. Потребность в безопасности и устойчивости в материальном положении у первой группы выступают на второй план. Респонденты второй группы ставят на первое место материальное положение. На втором месте у респондентов второй группы выступают потребность в межличностных связях, потребность в уважении со стороны, а также потребность в самореализации и безопасности.

Опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко) позволил выделить следующие характеристики респондентов: респонденты первой группы имеют удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими, заботятся о благополучии других – 64 % респондентов, вторая – 48 % респондентов. Из первой группы – 28 % респондентов, вторая – 40 % респондентов имеют ограниченное количество доверительных отношений с окружающими, они стараются проявлять теплоту и заботу о других, в межличностных взаимоотношениях с близкими людьми открыты, идут на компромиссы. Низкий уровень шкалы у первой группы – 8 % респондентов, у второй – 12 % респондентов, что говорит об ограниченном количестве доверительных отношений с окружающими, сложностях в открытости и проявления теплоты и заботы, а также изолированности и фрустрированности в межличностных взаимоотношениях. Говоря об управлении окружением, высокий балл

имеют 48 % респондентов из первой группы, 28 % из второй – обладают властью и компетенциями в управлении окружением, контролирует всю внешнюю деятельность. Студенты со средним баллом обладают компетенциями в управлении окружением, но неправильно ими пользуются, тяжело переживают неудачи: 48 % первая группа, 36 % – вторая. Низкий балл – 16 % имеет первая группа, 36 % – вторая группа. Респондентов с низким уровнем по данной шкале характеризуют как людей, которые испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособным изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства. По шкале «Личностный рост», респонденты с наибольшим баллом 60 % (1 группа), 32 % (2 группа) обладают чувством непрекращающегося развития, воспринимают себя «растущим» и самореализовывающимся, открыты к новому опыту, испытывают чувство реализации своего потенциала. Испытуемые со средним баллом 36 % (1 группа), 48 % (2 группа) имеют потенциал для развития, но из-за собственной неуверенности не испытывают чувство улучшения или самореализацию. Респонденты с наименьшим баллом – 4 % (1 группа), 20 % (2 группа) осознают отсутствие собственного развития, не испытывают чувства улучшения или самореализации, испытывают скуку и не имеют интереса к жизни. Шкала «Цель в жизни» показывает, что испытуемые с высоким баллом по данной шкале – 60 % (1 группа), 40 % (2 группа) имеют цель в жизни и чувство направленности, придерживаются убеждений, которые являются источниками цели в жизни. Студенты со средним баллом – 28 % (1 группа), 48 % (2 группа) отмечаются мечтательностью, винят в своих ошибках окружающих. Низкий балл – 12 % (1 группа), 12 % (2 группа) лишены смысла в жизни, имеют мало целей или намерений, не имеют перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни.

Таким образом, проведя сравнительный анализ волевого, мотивационного, личностного компонентов у студентов, можно сделать вывод о том, что студенты, участвующие в волонтерской деятельности и прошедшие курсы повышения квалификации «Реализация инклюзивного волонтерства в университете», знают в каком направлении профессиональной деятельности им идти, обладают устойчивостью в своих намерениях и реалистичны во взглядах, а также на первое место ставят потребность в самореализации и развитии. Все эти характеристики свидетельствуют о среднем уровне готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. *Куликова Т.А., Пронина Н.А.* Формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 84–90.

2. *Витвицкая С.С.* Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2. С. 59–63.

3. *Беловалова С.П., Орлова Р.А.* Готовность учителя к профессиональной педагогической деятельности как качество личности // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 14. С. 140–157.

УДК 376.3

Ярмакович Э.С.,
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка;
г. Минск, Беларусь
Науч. рук. – Н.Л. Жмачинская

Искусство как форма отражения отношения общества к лицам с особенностями развития

Аннотация. В статье проведен анализ произведений художественной литературы и изобразительного искусства, отражающих образ человека с особенностями развития в разрезе эволюции установок общества в разные периоды в истории.
Ключевые слова: люди с особенностями развития; искусство; эволюция установок.

Erika Yarmakovich,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – N. Zhmachinskaya

Art as a form of reflection of society's attitude towards people with disabilities

Abstract. The article analyzes works of fiction and fine art that reflect the image of a person with developmental disabilities in the context of the evolution of society's attitudes in different periods in history.
Keywords: people with developmental disabilities; art; evolution of installations.

Искусство представляет собой специфическое явление: это и форма общественного сознания, которая фиксирует окружающую действительность в форме художественного образа, и особый вид духовного, практического освоения объективного мира. Источником

художественных образов является действительность. На протяжении всей истории развития человечества отношение общества к людям с особенностями психофизического развития претерпевало изменения, что нашло отражение в различных направлениях искусства того или иного исторического периода. Существенное влияние на сознание социума и на становление отношения к людям с особенностями оказывали культурные установки, религиозные предписания, этнические традиции, социальные и статусные роли [2].

«Другая» телесность в античной культуре, как правило, рассматривалась в негативном ключе, нередко люди воспринимались не просто как культурно другие, но как чужие (т. е. чуждые). Это отношение сохранялось в европейской культуре в Средние века [2]. Однако в древности отношение к некоторым нарушениям было двойственным. Образ слепого всегда приковывал внимание: от фресок на гробницах Древнего Египта (слепые арфисты, которые имели высокий статус и считались проводниками между богами и человеком) и скульптур Древней Греции (богиня правосудия – Фемида, которая изображается с завязанными глазами, бюст Гомера со слепым взглядом) до изображений бродячих на картинах эпохи Возрождения. Слепота человека в искусстве имеет много значений: не только буквально показывает недуг тела и беззащитность человека, но – это символ мудрости, непредвзятости способности общаться с богами, способ изобразить пороки общества.

С эпохой Возрождения в сознании людей появляется мысль о важности человека и ценности человеческой жизни. Люди, имеющие нарушения, постепенно превращаются в объект жалости и сострадания [1]. В этот период образы людей с особенностями в развитии появляются в литературе и искусстве. Становится популярным изображение сцен из Библии, например – исцеление Христом слепого человека. Данный сюжет изображался разными художниками в разные периоды в истории: «Маэста. Исцеление слепого» (1308–1311 гг.), Дуччо ди Буонинсенье; «Исцеление иерихонского слепца» (1531 г.), Лукас ван Лейден; «Христос, исцеляющий слепого» (около 1570 г.), Эль Греко; «Исцеление слепорожденного» (1860-е–начало 1870-х гг.), В. П. Худояров; «Исцеление слепого» (1871 г.), Карл Генрих Блох; «Исцеление слепого» (1996 г.), Филипп Москвитин.

Художники своими работами пытались вызвать сострадание к людям с нарушениями, показать их «нелегкую долю». Примерами могут служить произведения Питера Брейгеля-старшего «Калеки», «Притча о слепых»

(1568); Рембрандта Харменса ван Рейна «Слепой Товит и Анна» (1626), «Слепой музыкант» (1631 г.), «Симеон во храме» (1669 г.); Дэвида Винкбонса «Слепой шарманщик» и др. В классической литературе также можно увидеть образы несчастных людей, отвергнутых обществом, не имеющих будущего. На страницы повестей и романов чаще всего попадают незрячие, люди с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, реже – с ментальными или психическими заболеваниями, неслышащие. Таковы образы глухого горбуна Квазимодо (В. Гюго, «Собор Парижской богоматери»), Гуинплен и «слепая красавица» Дея (В. Гюго, «Человек, который смеется»), девушка Эдит, которая из-за болезни не могла ходить (С. Цвейг «Нетерпение сердца»), слепая рабыня (Э. Бульвер-Литтона «Последние дни Помпеи»).

В наше время к людям с особенностями психофизического развития сформировалось особое отношение. Это равноправные активные участники общества. И если с приходом христианства к людям с нарушениями в развитии проявляли сострадание, то сейчас принято говорить о толерантном отношении. С проявлением толерантности мы также связываем фокусировку не на нарушении, а на самом человеке, который имеет полное право на участие в общественной жизни общества. Безусловно, не все люди принимают людей с особенностями, и такие люди были всегда. Однако мир не стоит на месте, он развивается и меняется, вместе с ним меняется и общество людей. Искусство есть средство для пропаганды тех или иных идей, передачи информации или средство для разъяснения массам о тех или иных проблемах. На современном этапе толерантность по отношению к людям с особенностями воспитывают, начиная с детства. Это могут быть беседы и объяснения родителей и педагогов, ответы на вопросы ребёнка, использование детской литературы, в которой затрагиваются вопросы особенного детства, взаимоотношений детей со сверстниками и взрослыми. Например, повести «Та сторона, где ветер» Крапивина Владислава Петровича, «Семь нот молчания» Екатерины Горбуновой и всем известный рассказ «Цветик-семицветик» Катаева Валентина Петровича рассказывают нам о настоящей дружбе, которая помогает детям с особенностями преодолеть нарушения, о помощи, которую мы можем оказать таким детям. В современной литературе можно привести примеры книг, которые не только развлекают, но заставляют сопереживать, помогают заметить, прочувствовать, понять, распознать чужую боль, переживания, нужду в помощи, поддержке, воспитывают умение сочувствовать и готовность

прийти на помощь в любой ситуации и в любой момент. Это такие книги как: «СуперУхо» (Сиси Белл), «Пес не тот» (Роб Биддальф), «Один за всех и все за одного» (Бригит Венингер), «Бабушка, я боюсь Темноты» (Ирина Данилова), «Планета Вилли» (Б. Мюллер), «Солнечная книжка» (Анастасия Орлова), «Музыка моего дятла» (Анна Анисимова) и др.

Из литературы для взрослых читателей известны такие произведения как «Скафандр и бабочка» Жана-Доминика Боби о ребенке с детским церебральным параличем; «Правила. Не снимай штаны в аквариуме!» Синтии Лорд про девочку, у которой брат имеет расстройство аутистического спектра; «Записки из другой жизни» (Ю. В. Кремнева); «Мой брат – супергерой» (Джакомо Маццариол), «Дом, в котором...» (Мариам Петросян) и др. В книге «Цветы для Элджернона» говорится о мужчине Чарли Гордоне с интеллектуальной недостаточностью. Его заветной мечтой было стать умным. И вот мужчине предлагают поучаствовать в эксперименте по улучшению интеллекта. Эксперимент удается и далее в книге прослеживается изменение мышления главного героя, он начинает понимать и осознавать, как к нему до этого относились люди. Книга написана в виде личного дневника Чарли, где изначально присутствовало большое количество орфографических, пунктуационных ошибок и не только. Благодаря этому рассказ позволяет читателю проникнуться состоянием главного героя, его нарушением, отследить изменения.

Искусство воспроизводит в художественных образах все, что интересно человеку в жизни. Его роль в современном мире заключается в осмыслении, познании и преобразовании жизни, формировании чувства прекрасного, доброго, раскрытии ценности человека и человечества, достоинства личности. Качественные замечательные сильные произведения искусства и художественной литературы учат толерантности лучше любых нравоучений.

Литература

1. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа. М.: Просвещение, 2018. 446 с.

2. *Носенко-Штейн Е.Э.* Тяжесть стигматов: репрезентация человека с ОВЗ в современной российской массовой литературе // KOINON. 2021. № 2. С. 48–68.

УДК 376.0

Fang Fang,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – A. Brykova, PhD in Psychology, Associate Professor

Organisationg of communicative space in inclusive education

Abstract. The theses present theoretical aspects of the application of communicative space with students with special educational needs in the context of inclusive education.
Keywords: the children with special needs; inclusive education; communicative space; communication skills; communication model.

Inclusive education is an important part of the overall education system, which provides opportunities for all children to participate in educational activities, regardless of whether the child has physical or psychological disabilities. To protect the rights and interests of children with special needs in education, the educational institutions should provide support for them. Researchers from various countries have paid attention to school policies, facilities, curriculum and communication between teachers and special children as key factors affecting the quality of inclusive education.

As a basic life skill, communication plays an indispensable role not only in educational activities but also in social activities. It's crucial to create a suitable communicative space for children with special needs to enable inclusive education to be carried out smoothly.

To meet "children with special educational needs", the educational institutions should create an inclusive educational environment so that every child has opportunities for personal and social development, socialization, self-development and self-change. In which children master communication skills to solve urgent everyday problems, to have a complete conversation with others, to express personal emotions, and so on.

The word «communication» has its root in the Latin verb «communicare», which means "to share" or "to make common". Communication is usually understood as the transmission of information; a message is conveyed from a sender to a receiver using some medium, such as sound, written signs, bodily movements, or electricity [2]. Every communication involves at least one

sender, a message and a recipient. This may sound simple, but communication actually a very complex process. The transmission of information from sender to recipient can be affected by a huge range of factors, include people's emotions, the background of culture, the medium used to communicate, and even physical or mental impairment.

Communication can be categorized into two basic types: 1) verbal communication, which is the exchange of message in linguistic, include oral language, writing language and sign language; 2) non-verbal communication, which is the exchange of information through non-linguistic modes, like facial expressions, gestures and body language. In addition to this, the use of some tools can also be used for communication.

"All individuals with complex communication needs require and benefit from quality services" [4, p.27]. It's very important for children with special needs to communicate; they must qualify for services and appropriate interventions. The educational institution and teachers must know about how best to provide that support and intervention.

Communication skills refer to the skills that people use to communicate with others using words, language, body language, and other means, which involve many aspects, such as simplifying the use of language, active listening, paying attention to feedback, controlling emotions, etc. The communication skills usually refer to listening, speaking, reading and writing. Besides these basic skills, it also includes observing, empathizing, body language, and so on. The handbook of communication skills (Owen Hargie [5]) can give us more detail "core communication skills", which contains the following ten communication skills.

1) Nonverbal behavior. A lot of research show that body movements, gestures, vocalizations, and especially facial expressions often serve as factors in emotional expression. However, nonverbal behavior, as a communication skill, needs to consider the context of behavior without incomplete or narrow perspectives regarding others' or one's own behavior. And application of nonverbal behaviors carefully can enrich once ability of communication in a variety of situations, roles, and cultural contexts.

2) Questioning. Questions have been recognized as a fundamental part of education and teaching since ancient times. In ancient Greece, the Socratic method was based on a dialectical process of two individuals asking and answering questions to stimulate critical thinking and thereby deepen understanding. Questioning is essential in the process of formal teaching. Questions and answers are a core and ubiquitous feature of classroom interaction. A series

of purposes may be fulfilled by questioning, as follows: obtain information; initiate interaction; maintain control of interactions; stimulate interest and curiosity; diagnose difficulties; ascertain attitudes, feelings, and opinions; encourage maximum participation; maintain attention in group settings, etc.

3) Reinforcement. The use of reinforcement in educational settings has been one of the major areas of theory and research, and classroom teachers have continued to use reinforcement as a core teaching skill. Reinforcement is often viewed as synonymous with feedback, but there is a key difference between the two concepts. Reinforcement provides a feeling of recognition, reward, praise, or purposeful encouragement, and feedback may be information-based or neutral. The application of reinforcement in what became known as the field of "Behavior Modification", has been especially utilized within education in aspects such as classroom discipline and management and in special education situations where aberrant child behavior was targeted through "interventions" to modify that behavior. Particularly common in behavioral therapy for autism.

4) Explanation is an attempt to give others understanding, it involves identifying the problem to be explained, the process of explanation using key statements, and a check for understanding. Explaining is a skill of teachers, teachers with strong explanatory skills can convey knowledge to students more effectively.

5) Self-disclosure is a primary way of increasing intimacy and is one of the defining characteristics of close relationships. It serves important functions in relationship initiation, development, maintenance, and even dissolution. Use self-disclosure communication skills in the interactions with children with special needs may build rapport with them.

6) Listening is an essential life skill that involves not only hearing but also actively processing and understanding the message conveyed by the speaker, which is the ability to accurately receive and interpret messages in the communication process. It requires focus and concentrated effort, both mental and sometimes physical as well. Effective listening helps build strong relationships, increase trust and prevent misunderstandings.

To make teacher-student communication effective in inclusive education, teachers not only need to be good at using communication skills themselves, but also need to teach students to master communication skills. Teachers must assume that all children have the desire to communicate and, therefore, must use their expertise, experience, and commitment to facilitate the development of communication for the students.

Inclusive settings provide a more conducive environment to promote, encourage, and support communication and language skills. Social contacts increase when students with disabilities are educated in general education classes, which results in a larger social network and more durable relationships [4]. Therefore, children with limited communication skills need to broaden their abilities to interact with others by engaging in a wide array of communicative functions. And teachers should teach them the following communication skills.

1. The ability to make a request. The student's motivation to make a request, and the reinforcement that occurs each time a student's request is granted, greatly contributes to the acquisition of this skill.

2. The ability to reject or protest. All individuals have the right to reject or protest something. The students need to know how to correctly express refusal and dissatisfaction, consent, sympathy, support and so on.

3. The ability to gain attention. Students with communication impairments are accustomed to gaining attention by screaming, throwing objects, hitting, or self-harming behaviors. Teachers need to actively guide them to use more appropriate behaviors to replace such negative behaviors.

4. The ability to ask for information. Ordinary students often ask questions to get information or clarification. They seek clarification of tasks, permission to engage in certain activities, and understanding. However, students with special needs will most likely need the assistance of their teachers to be able to interact in this way.

5. The ability to start, maintain and end a conversation. Although the differences between conversations depend on countless factors, they all essentially entail initiating, maintaining, and terminating a communicative exchange. Teaching students with communication disorders to have complete conversations is a necessary process to increase their interaction with people.

6. The ability to express feelings. A part of children with special needs has mental and emotional disorders to a certain extent. It is very helpful for teachers to teach them how to express their feelings during the communication.

Organization of communicative space in the conditions of inclusive education need to consider the inclusive educational environment. an integrative unit of social space in which educational relations are implemented in an accessible format for each participant, opportunities for personal and social development, socialization, self-development and self-change are provided.

Communication is vital to a productive and healthy life and, thus, should be accessible to everyone. Students who experience extreme difficulty in

expressing themselves still need the opportunity to try. Mastering communication skills is crucial, as is creating a suitable communicative space.

Communicative spaces are conceptual and physical. Conceptually, communicative spaces provide a discursive arena in which children can be heard. They develop as issues are opened for discussion through discourse and debate aimed at reaching mutual understanding and consensus. Physically, a space and time is provided to enable people to come together to engage in discourse [1, p. 14–17].

Thus, communicative space in the conditions of inclusive education means a space where educational institutions or educators create barrier-free communication environment, children with special needs and their peers are enabled to have conversations here.

Therefore, creating communicative spaces in educational institutions under social conditions requires considering the creation of barrier-free communication conditions. According to the two basic types of communication, teacher in inclusive education can be communicative with students with special needs through verbal communication and non-verbal communication. Apart from verbal communication, sign language is also considered a language, a visual language, used as a native language for people with hearing impairments.

The focus of research is on non-verbal communication, Augmentative and Alternative Communication (AAC) has been studied by scholars in recent years, AAC is useful not only for people without functional speech, but also for children with speech delays [3, p. 664].

Through a questionnaire survey of inclusive education teachers in educational institutions in Belarus and China, it was found that among the 80 questionnaires returned, the proportion of female teachers among the teachers participating in the survey in Belarus and China was as high as 97,5 % and 80 % respectively. It is a serious imbalance in the ratio of male and female teachers in educational institutions dealing with special children's needs.

And the concept of communication space has not yet been systematically defined, especially in China. Up to 89 % of the teachers in China who participated in the survey do not know the concept of communication space, only 11 % of teachers believe that they understand the communicative space. While in Belarus, 41 % of teachers who participated in the questionnaire did not confirm the concept of communicative space, but 58 % of teachers have their own understanding of communication space, only a few teachers suggested that they didn't know it.

According to teachers' answers in the questionnaire, it can be concluded for communicative space that first of all, a communicative space is an environment for people to communicate and interact. Secondly, it is a place for establishing interpersonal relationships and engaging in emotional interactions. Finally, there are various ways of communication, including verbal communication and non-verbal communication.

Based on the analysis of the questionnaire results, it also can be seen that although teachers in educational institutions use communication methods and various auxiliary communication tools to varying degrees in the process of communicating with children with special needs, there is insufficient awareness of the concept of AAC.

However, whether in Belarus or China, more than 70 % of the teachers, especially in Belarus the proportion is 91 %, who participated in the survey believe that it is necessary to use assistive communication tools to create communicative spaces to improve the efficiency of communication with children with special needs. This will promote children with special needs to better integrate with mainstream society, have equal rights to receive education, and participate in social construction.

In conclusion, it is necessary to study the creation of communicative spaces for children with special needs under social conditions. On the one hand, it provides theoretical support for the creation of communicative space, and on the other hand, it popularizes the concept of communicative space in social and educational institutions.

Literatura

1. *Bevan A.* Creating communicative spaces in an action research study // Nurse Researcher. 2013. P. 14–17.

2. Communication. Mode of access. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Communication#Definitions (date of access: 02.01.2024).

3. *Fuller D.R., Lloyd L.L.* Principles and Practices in Augmentative and Alternative Communication. Slack, Press, 2022. 664p.

4. *June E.D., Amy H., Kathryh D.P.* Teaching communication skills to students with severe disabilities. Maryland: Baltimore, Press, 2015. 29 p.

5. *Owen H.* The handbook of communication skills. New York. Press, 2019. 149 p.

УДК 376.0

Ma Yafei,
Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus
Supervisor – A. Brykova, PhD in Psychology, Associate Professor

Time management in inclusive education

Abstract. The theses present theoretical aspects of the application of time management techniques with students with special educational needs in the context of inclusive education.
Keywords: students with special educational needs; inclusive education; time management.

Inclusive education is not a small question of how to integrate some students into the mainstream, but an approach that looks at how education systems and other learning environments can be reformed to accommodate the diversity of learners. In the field of education, special attention should be paid to children's special educational needs, recognizing the different needs of different students, and meeting students' needs through appropriate classroom organization arrangements, curriculum adjustments, teaching strategies and the use of resources. Special educational needs ensure they receive equal and high-quality education. This is the basis for effective time management in inclusive education classrooms. Inclusive education teachers need to understand the special educational needs of children with special needs to provide targeted support and implement time management strategies. Meeting the needs of special education children can lead to more effective time management and is the basis for smooth classroom time management. These teaching strategies are needed in inclusive education classrooms to enable teachers to implement classroom time management more effectively.

Time is an often overlooked, yet valuable resource. In limited life, time needs to be managed and used effectively. Time management is the process of organizing and planning how time is allocated among different tasks and activities. It allows working smarter, not harder, increasing productivity and reducing stress. Time management is planning and controlling the time spent on specific activities.

Through time management, everyone has the opportunity to plan daily, monthly and annual schedule effectively. There are some mandatory tasks in the educational process that require clear organization, control, planning and most importantly timely completion, especially activities in the classroom. Time management helps teachers and students determine what is most important to them, what needs organization and planning, and what is secondary. It helps to control and manage their own time, improve teaching quality and teaching efficiency. Using time effectively gives people more choices in managing their activities. There are many functions of time management: 1) increased productivity, 2) goal achievement, 3) reduced stress and procrastination, 4) improved decision-making, 5) better work-life balance, 6) professional growth and development, etc.

In the educational process, teachers and students focus most of their experiences on the teaching time stage. The classroom teaching time explored in this study refers to the micro-level classroom teaching time, that is, the time allocated to each class (generally 45 minutes). The total classroom teaching time specified by the school is not equal to the time required for students to master specific knowledge and skills. The ability to effectively allocate and utilize limited teaching time is an important indicator that distinguishes effective teaching from ineffective teaching. Therefore, effective management of classroom teaching time is extremely important to achieve teaching goals. Classroom teaching time management is related to the level of teaching efficiency. Regarding strategies to improve classroom teaching time management, scholars have put forward many suggestions from different perspectives. Teachers can reasonably plan, allocate, implement and monitor classroom teaching time to create an effective teaching environment.

Educational psychologists have conducted in-depth and detailed research on instructional time based on Carroll's research. Through Bloom, Harnischfeger and Wiley [2], Berliner, Fisher, and Lieberman [1] extensive discussions by many scholars etc., generally divide teaching time into the following five levels:

1 – School time: also called nominal time, refers to the time students spend in school, that is the number of days students study in school during the school year and the number of study hours per day.

2 – Allocated time: refers to school time excluding breaks, mealtimes, etc. Time dedicated to classroom instruction.

3 – Instructional time: refers to the time in class except for assigning homework and maintaining classroom order. The time spent on other activities is only the time used to directly teach subject knowledge, skills, etc.

4 – Engaged time, time-on-task, active learning: refers to students' focus. The time it takes to complete the learning task.

5 – Academic learning time: refers to the time during which students complete certain difficult learning tasks and gain successful experiences during focused learning time.

From the perspective of classroom teaching activities, classroom teaching time is divided into speaking time, reading time, practicing time and discussion time, which complements each other The sequence of the four activities could be presented in accordance with the actual situation of type and teaching system elements so as to develop into various teaching forms However, no matter what kind of teaching form, the above four kinds of activity time fall into three types of activities, which are teachers' independent activity time, students learn independent activity time, classroom teaching and learning interaction time And the optimization strategy of the three activities of time management is the key for teachers to improving the quality of classroom teaching [3, p. 26–31].

Regarding the loss of classroom teaching time, some scholars believe that reducing the waste of classroom teaching time is the primary task [4, p. 224–225]. Teachers must master and utilize corresponding strategies: quickly enter teaching, reduce transition time, avoid classroom interruptions, establish teaching rules and procedures, and choose the correct teaching methods. In response to the problem of students' low concentration rate, it is necessary to seize the best teaching timing, choose the right time to deal with student behavior, improve the efficiency of students' academic time, choose the appropriate teaching density, class speed, class difficulty, focus, intensity and passion. Some scholars [5] also suggest that we should start from arousing students' interest, conducting challenging teaching, and stimulating students' motivation. In the teaching process, we must first attract students' attention and interest to the teaching content as soon as possible, and let students solve key and difficult problems in the first exciting zone; when students are tired, try to use the students' favorite way to transition the teaching link; it is necessary to timely help students summarize and consolidate the knowledge and skills they have learned. It is necessary to improve teaching efficiency and optimize the teaching process to «make limited time produces maximum benefits». To this end, teachers should combine the individual differences of students to ensure that each student enjoys sufficient «study time». The effective

management strategies of classroom time we proposed include minimize the consumption of teaching time; efficiently allocate limited teaching time; use quality instead of quantity of teaching time; ensure and appropriately increase «learning time", etc.

Teachers can reasonably plan, allocate, implement and monitor classroom teaching time to create effective the teaching environment promotes the cultivation of students' knowledge and abilities and the professional growth of teachers. The five basic characteristics of effective management of classroom teaching time from the perspective of teachers are: teaching activities are based on teaching goal-oriented; establish stable classroom management routines; formulate and implement teaching time management plans; stimulate students' interest in learning; maintain students' attention. In order of importance, the behavioral indicators of classroom teaching time management are: stimulating students' interest in learning, formulating teaching time planning, teaching goal-oriented, regularizing classroom management, and maintaining students' attention.

The right time management technique can really help to boost the productivity. Besides classroom teaching time, teachers and students also need time management techniques at any other time to help them plan the completion time of tasks and arrange the completion order reasonably. Effective time management skills include setting SMART (Specific, Measurable, Attainable, Relevant, Time-bound) goals; effective planning (clear objectives, defined tasks and resources, clear plan of leading to the goal); stress management; avoiding distractions; single-tasking; setting priorities; making a schedule; setting deadlines for each study session or a task, etc.

In today's fast-paced world, time management has become an essential life skill. Setting class timers is an effective strategy for teachers to help students learn and develop this critical skill. Class timers are also an effective tool for classroom management, helping teachers create a positive learning environment where students thrive. The most common classroom timer is a traditional timer that you can place on a desk, on a whiteboard stand, or stick to the wall – magnetic or adhesive. It's best to choose a large timer so students can see it. A web timer or timer app is an online or web timer. Thanks to advances in education technology, there are now many online timer tools, both paid and free, that can be accessed from any internet-connected device. A visual timer can actually be digital or physical, but it is a special type of timer that displays the passage of time through a visual signal rather than counting it. A prime example is the hourglass timer, where sand falls into the hourglass. Visual

timers can help students develop the concept of time in a visual way and are especially helpful for students with autism and ADHD. Provides clear, dynamic time-lapse visuals. For students who have difficulty using traditional timers, this helps them manage tasks and transitions. A video timer is a dynamic visual representation in the form of a video. It is often used to enhance presentations, online courses or instructional videos to visually represent the passage of time. Tomato timer is a working method, also known as the Pomodoro Technique. The work is parsed into 25-minute work sessions (pomodoros), and 5-minute breaks. After 4 cycles, student take a 20-minute break.

The right time management techniques can really help to be more productive. In addition to classroom teaching time, teachers and students also need time management skills at other times to help them plan the completion time of tasks and arrange the completion sequence reasonably.

Literature

1. *Denham C., Lieberman A.* Time to Learn. A Review of the Beginning Teacher Evaluation Study. Academic Achievement, 1980. 251 p.

2. *Wilen W.* Dynamics of Effecfive Teaching. Addison Wesley Longman, Inc, 2000. 29 p.

3. **李德全**.论课堂教学时间管理策/**李德全**，杨正强.-课程.**教材**.**教法**, 2014. 26–31页。Li, Dequan. On Classroom Teaching Time Management Strategies/Li Dequan, Yang Zhengqiang. Curriculum. Teaching Materials. Teaching Methods, 2014. 26–31p.

4. **姚利民**.**有效教学研究/姚利民-上海**：华东师范大学博士学位论文, 2004. 224–225页。Yao, Limin. Research on Effective Teaching / Yao Limin-Shanghai: Doctoral Thesis of East China Normal University, 2004. 224–225 p.

5. **王**鲁男.**效率取向**:**中学英**语课堂时间管理研究/**王**鲁南，朱德全-课程.**教材**.**教法**, 2014. 93–98页。Wang, Lunan. Efficiency Orientation: Research on Time Management in Middle School English Classroom/Wang Lunan, Zhu Dequan / Courses. Teaching Materials. Teaching Methods, 2014. 93–98 p.

Научное издание

МОЛОДЕЖНАЯ НАУКА: СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
IV Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием «Специальная педагогика и психология: традиции и инновации»;
VIII Международной студенческой научно-практической конференции «Специальная педагогика: профессиональный дебют»,

г. Москва – г. Минск, 4–5 апреля 2024 года

Под общей редакцией Ю. О. Филатовой

Электронное издание сетевого распространения

Статьи публикуются в авторской редакции

Авторы несут ответственность за оригинальность и достоверность приведенных материалов, корректность цитирования и правильность указания источников

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Подписано к публикации: 27.08.2024.
Объем 37,08 усл. п. л. Заказ № 1604.

Минимальные системные требования: браузер Microsoft Internet Explorer, версия от 6.x (рекомендуемая IE 7); браузер Mozilla Firefox, версия от 3.0; браузер Google Chrome, версия от 3.0.195; браузер Safari, версия от 3.0. Минимальное подключение 33,6 Кбит/с. Рекомендуемое подключение от ADSL 128 кбит/с.

ISBN 978-5-4263-1424-5

