

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского»

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ  
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник научных статей  
международной научно-практической конференции



2023

УДК 376.1  
ББК 74.5  
С 56

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Рецензенты:

доктор психологических наук, директор Института психологии  
им. Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный  
гуманитарный университет» *Н. В. Мазурова,*

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой  
педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный университет им П. Г. Демидова» *М. М. Кашипов*

С 56      Современные векторы развития специального и инклюзивного  
образования : сборник научных статей международной научно-  
практической конференции (08-10 февраля 2023 г.) / под науч.  
ред. Т. Г. Киселевой, С. С. Елифантьевой. – Ярославль : РИО  
ЯГПУ, 2023. – 271 с.  
ISBN 978-5-00089-645-7  
DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7

В сборник включены работы специалистов в области дефектологии  
и логопедии из России, Беларуси, Казахстана, которые обсуждались на  
международной научно-практической конференции, проходившей 08-10  
февраля 2023 г. на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный пе-  
дагогический университет им. К. Д. Ушинского».

Материалы издания предназначены профессионалам и всем интере-  
сующимся современными проблемами обучения, развития и воспитания  
детей с ограниченными возможностями здоровья.

УДК 376.1  
ББК 74.5

ISBN 978-5-00089-645-7

© ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского», 2023  
© Авторы статей, 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ</b> .....	7
<b>Киселева Т. Г.</b> Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями ....	7
<b>Мазурова Н. В., Лисицына К. В.</b> Исследование нейрокогнитивных функций детей с фенилкетонурией .....	16
<b>Павлова А. В., Одинокова Г. Ю.</b> Первичный дистанционный коллегиальный прием семьи с ребенком раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: анализ запроса родителей .....	22
<b>Разенкова Ю. А.</b> Доминирующие тенденции в развитии системы ранней помощи в образовании.....	30
<b>Федосова О. Ю., Гордиевский А. Ю.</b> Использование современных цифровых образовательных технологий и инструментов в процессе практической подготовки студентов-логопедов .....	38
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ</b> .....	46
<b>Борисенко И. В.</b> Коррекционно-развивающая работа с обучающимися-инофонами по преодолению трудностей в изучении русского языка .....	46
<b>Вачеян Л. А., Иванова М. Д.</b> Проблемы постдипломного онлайн-обучения лиц с глубокими нарушениями зрения .....	53
<b>Грошенкова В. А., Елифантьева С. С.</b> Проблемы заимствований и цитирований в научных статьях по дефектологии и логопедии .....	58
<b>Елецкая О. В., Некрасова О. Н.</b> Преодоление недостаточности языковых способностей у детей младшего школьного возраста с дисграфией на логопедических занятиях .....	65

<b>Кокорева О. И.</b> Возможности использования тактильных изданий в рамках регионального компонента образования детей дошкольного возраста с нарушением зрения .....	71
<b>Мельникова И. И.</b> Научно-методологические основы букваристики как обязательный компонент подготовки учителя-логопеда.....	78
<b>Попова Н. В.</b> Компетентностно-ориентированный подход в подготовке учителя-логопеда.....	95
<b>Слюсарская Т. В.</b> Социально-профессиональное партнерство университета и специальной библиотеки в области социокультурной реабилитации детей с нарушением зрения...	101
<b>Тихомирова Л. Ф.</b> Профориентационная работа с подростками в инклюзивном образовательном учреждении ....	108
<b>Федорова М. Г., Радкевич Т. Ю.</b> Организация сетевого взаимодействия для совершенствования качества образовательного процесса с детьми с особенностями психофизического развития в учреждениях образования Витебской области .....	121
<b>Хруль О. С.</b> Организация самостоятельной работы учащихся с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования .....	128
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИХ СЕМЕЙ</b> .....	138
<b>Багдасарова Д. Э.</b> Особенности предметно-отобразительной игры у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития .....	138
<b>Валькович О. Ф.</b> Функциональная грамотность в сенсорной сфере как важное условие адаптации учащихся с особенностями психофизического развития .....	145
<b>Волосова С. А., Иванькова Д. С.</b> Готовность к обучению в школе детей с задержкой психического развития, воспитывающихся в инклюзивной группе детского сада .....	150

*Елецкая О. В., Копылова Е. В.* Логопедическая работа по совершенствованию мыслительных операций у обучающихся второго класса с дисграфией ..... 156

*Зайцев И. С., Левина И. Е.* Формирование функциональной грамотности в социально-личностной сфере жизнедеятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи ..... 161

*Князева А. П.* Роль некоммерческой общественной организации в инклюзивном образовании детей с нарушением зрения..... 168

*Симановский А. Э.* Особенности проявления предпосылок виктимного поведения у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья ..... 174

*Тихомирова Л. Ф., Провоторова Т. А., Грошенкова В. А.* Преодоление агрессии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития ..... 180

*Урусова О. И.* Организация дополнительных образовательных услуг лицам с особенностями психофизического развития и их семьям..... 189

***КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ И  
ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ  
ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ..... 195***

*Гринцова О. Е., Шапешотова А. Т.* Формирование двигательной активности обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... 195

*Грошенкова В. А., Аверьянова Т. А.* Исследование реализации принципа преемственности в логопедической работе по профилактике нарушений чтения и письма у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста ..... 200

*Елецкая О. В., Сайко А. Г.* Особенности импрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи..... 207

<b>Елецкая О. В., Уласевич М. А.</b> Трудности словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	214
<b>Карелина И. Б., Патаралова Т. В.</b> Логопедическая работа по формированию фразовой речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.....	220
<b>Пилипенко Е. О., Бондарь Г. И.</b> Профилактика нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	227
<b>Рощина Г. О., Алхатова Т. С., Таранухина О. И., Пашинковская Д. А.</b> Управление нейропсихологическим статусом детей с нарушениями развития на уроках английского языка .....	233
<b>Шабалина С. А., Тарасевич О. И.</b> Суджок-терапия в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	239
<b>Шабалина С. А., Фролова Е. З.</b> Содержание логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи детей старшего дошкольного возраста посредством метода «Лэпбук» .....	246
<b>Ярошевич Т. П.</b> Адаптация учебного материала по предмету «Русская литература (литературное чтение)» для учащихся с особенностями психофизического развития в контексте принципа инклюзии в образовании .....	252
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	260

## ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_7

*Т. Г. Киселева*

### ***Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями***

В статье поднимается вопрос о психолого-педагогическом сопровождении семей, воспитывающих ребенка с умственной отсталостью, представлены результаты оценки семейного благополучия, выделены наиболее проблемные стороны воспитания. В фокусе проведенного исследования оказались проблемы детско-родительских отношений в семьях с умственно отсталыми детьми младшего школьного и подросткового возраста. В исследовании приняли участие 28 обучающихся с отсталостью в возрасте от 7 до 12 лет и их родители.

**Ключевые слова:** умственная отсталость; детско-родительские отношения; дети младшего школьного возраста; дети подросткового возраста; психолого-педагогическое сопровождение.

*T. G. Kiseleva*

### ***Psychological and pedagogical assistance to a family raising a child with intellectual disabilities***

The article raises the issue of psychological and pedagogical support for families raising a child with mental retardation, presents the results of the assessment of family well-being, highlights the most problematic aspects of education. The focus of the study was on the problems of child-parent relations in families with mentally retarded children of primary school and adolescence. The study involved 28 retarded students aged 7 to 12 years and their parents.

**Keywords:** mental retardation; child-parent relations; children of primary school age; adolescent children; psychological and pedagogical support.

К сожалению, количество детей с интеллектуальными нарушениями стабильно растет, соответственно увеличивается и количество семей, воспитывающих таких детей. Фокус психолого-педагогических исследований направлен на оказание сопровождения самому ребенку в вопросах его обучения и социализации, в то время как не меньшая помощь требуется родителям ребенка с интеллектуальными нарушениями. Следствием научной неразработанности указанной проблемы выступают методические трудности в работе с семьей, отсутствие маршрута по сопровождению семей, воспитывающих умственно отсталого ребенка.

Психолого-педагогическая помощь и работа с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальными нарушениями, является одной из сложных проблем современной педагогики. Главным вектором в этой работе является изменение самосознания родителя, а именно, формирование у него позитивного восприятия личности ребенка. Такая позиция позволит родителю обрести новый жизненный смысл, гармонизирует взаимоотношения с ребенком, повысит собственную самооценку. Это нацеливает родителей на использование приемлемых моделей воспитания, а в перспективе обеспечивает оптимальную социальную адаптацию ребенка. Но родители зачастую не осведомлены в ряде вопросов, касающихся взаимодействия с ребенком. Они не умеют, не могут выполнить свои основные функции и обязанности, касающиеся адекватного воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Семья должна быть эффективным институтом социализации ребенка с умственной отсталостью, поэтому родители, воспитывающие такого ребенка, должны быть педагогически грамотными, гибкими и эмоционально устойчивыми. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка [Лазуренко, 2012; Ларкина, 2019]. Эти положения должны учитываться как в диагностической, так и в коррекционной работе с ребенком, имеющим нарушения развития. Осуществление помощи семьям позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференцированной и адресной помощи ребенку с отклонениями



в развитии. Именно на это указывают в своих работах С. Бреслоу и Д. Хрон [Бреслоу, 2016].

Воспитание ребенка с умственной отсталостью, как правило, приводит семейную систему в состояние тяжелого стресса. Очень часто, как отмечает Р. Ф. Майрамян, родители возлагают неоправданные надежды на медицину, и посещение все новых врачей становится навязчивой идеей родителей или одного из родителей [Майрамян, 1976].

И. В. Ларкина считает, что со временем стресс в семье не только не снижается, но и усиливается: родители испытывают чувство дезориентации, выстраиваются своеобразные типы психологических защит от отрицания наличия болезни до отказа от общества или «культы особого ребенка» [Ларкина, 2019].

В зарубежной литературе проблемы семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, рассматриваются такими авторами, как А. Ellis, К. Horney, К. Rogers, А. Adler, Е. Fromm, М. Petersey, R. Trilog и др. в рамках различных подходов семейной психотерапии, которые опираются на разные направления психологии [Эллис, 2002; Хорни, 2013; Питерси, 2013]. К настоящему времени имеются отдельные исследования, которые описывают состояние родителей, воспитывающих детей с проблемами в развитии. Эти работы посвящены изучению особенностей постреактивных расстройств и их динамике при появлении в семье умственно отсталого ребенка. Результаты исследований указывают на наличие серьезных нарушений во всех сферах (эмоциональная сфера, проблемы общения с социумом, соматические нарушения); весь этот комплекс нарушений авторы определяют как родительский кризис [Психология семейных ... , 2004; Воскресенский, 2014]. Уровень его тяжести зависит от ряда обстоятельств: степени выраженности дефекта ребенка, времени, прошедшего с момента постановки диагноза, личностных особенностей матерей и помощи, оказанной специалистами (психологами, дефектологами и т. д.), то есть самостоятельно, без помощи специалистов, родители не могут преодолеть этот кризис. На основании этого некоторые авторы делают вывод о необходимости помещения ребенка с тяжелой патологией в специализированные государственные учреждения. Данный подход вряд ли является приемлемым с позиций гуманизма и толерантности [Баенская, 2007].

Большая часть семей, имеющих ребенка с интеллектуальными нарушениями, не оказывает положительного влияния на его развитие и эмоциональное благосостояние, и лишь около 40 % семей добиваются желаемых результатов в этом направлении. Почти 70 % родителей таких детей склонны переоценивать их способности, а 25 % – недооценивать. Только 5 % родителей правильно оценивают возможности своих детей. Это сказывается на личностном развитии ребенка с умственной отсталостью, на формировании вторичных нарушений в эмоциональной сфере, что существенно затрудняет коррекционную работу. В ряде исследований показана роль психологических факторов в формировании и обострении хронических соматических заболеваний [Басалаева, 2018]. Исследователями отмечается особая роль ранних взаимоотношений ребенка с матерью [Белоусова, 2013, Лазуренко, 2012]. Все работы, посвященные данному вопросу, подтверждают выводы о прямой зависимости отношения родителей к детям с умственной отсталостью от особенностей личности самих родителей, их состояния, жизненного опыта. Кроме того, у родителей, воспитывающих детей с умственной отсталостью, формируются своеобразные родительские установки в отношении такого ребенка [Кришталь, 2007]. Именно они формируют семейные воспитательные стратегии. В родительских установках В. В. Ткачева выделяет *три компонента*: оценочный, когнитивный и поведенческий [Ткачева, 2007]. Таким образом, психологическая неполноценность ребенка с умственной отсталостью своеобразным образом «проецируется» на его родителей и всю его семью. Сам факт существования ребенка с нарушениями в интеллектуальной сфере создает и для него, и для его семьи сложный комплекс психологических проблем, которые очень сложно решить без помощи специалистов, требуется психолого-педагогическое сопровождение семьи на всем протяжении развития ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи М. О. Маркова определяет как помощь семье в принятии решений в проблемных ситуациях, ответственность за действия, в которых семья несет сама [Маркова, 2009]. По мнению Л. А. Головниц, психолого-психологическое сопровождение следует рассматривать, во-первых, как один из видов социального патронажа, и как целостную комплексную систему социальной поддержки и психоло-

гической помощи, осуществляемой в рамках деятельности социально-психологических служб, во-вторых, психолого-педагогическое сопровождение – это интегративная технология, цель которой создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития семьи [Головчиц, 2001].

Т. В. Демьяненко, отталкиваясь от опыта изучения данной проблемы в контексте социальной работы, предлагает *пять основных моделей психолого-педагогического сопровождения семьи*: собственно психологическую, социальную, педагогическую, медицинскую и комплексную [Демьяненко, 2003]. Комплексная модель является наиболее предпочтительной, но она требует согласованных действий целого ряда специалистов, работающих в разных службах и имеющих разное подчинение. Однако на практике такое взаимодействие осуществить достаточно сложно.

Некоторые исследователи считают, что формы и содержание работы с родителями, воспитывающими ребенка с умственной отсталостью, определяются степенью их готовности к сотрудничеству, наличием обратной связи; наибольшие трудности вызывают родители с низким уровнем мотивации [Тулегенова, 2005].

Итак, проведенный анализ показал, что работа с семьями, воспитывающими детей с умственной отсталостью, должна быть комплексной и проводиться последовательно по нескольким направлениям.

Для определения психолого-педагогических условий, которые должны найти отражение в системе сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с умственной отсталостью, нами было проведено диагностическое исследование на базе образовательных организаций, реализующих ФГОС и программы АООП для умственно отсталых детей. В исследовании приняли участие 28 обучающихся с интеллектуальными нарушениями в возрасте от 7 до 12 лет и их родители. Средний возраст матерей – 27,1 лет, отцов – 34,4 года, средний брачный стаж составляет 11,6 лет. Дети, участвовавшие в исследовании, имеют диагноз «умеренная умственная отсталость» (F-72).

*Цель исследования* – оценка особенностей эмоционального взаимодействия матери и ребенка; выявление деформаций в системе детско-родительских отношений. Для решения данной цели был использован «Опросник эмоциональных отношений в семье»

Е. И. Захаровой и «Тест-опросник родительского отношения» А. Я. Варга, В. В. Столина.

Исследование взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью, показало наличие трудностей не только в принятии родителями «особого» ребенка, но и в недостаточности знаний об особенностях воспитания ребенка с проблемами в развитии.

Результаты исследования эмоциональных отношений в семье (по методике Е. И. Захаровой) показали, что матери часто не способны к проявлению эмпатии по отношению к ребенку ( $X_{cp}=2,87$ ), они не стремятся к телесному контакту с ним ( $X_{cp}=2,89$ ) и не понимают причин состояния ребенка ( $X_{cp}=2,91$ ), что приводит к тому, что матери оказываются неспособными в полной мере чувствовать переживания и состояние своих детей, оказывать им необходимую поддержку в трудных ситуациях. Матери скорее ориентируются на свои потребности и чувства, чем на чувства и потребности ребенка, что характеризует крайне эгоцентричную позицию матерей ( $X_{cp}=3,69$ ). Крайне низкий балл для матерей, воспитывающих ребенка с умственной отсталостью, оказался по шкале «Безусловное принятие» ( $X_{cp}=2,93$ ). Большинство опрошенных матерей характеризуется низким уровнем эмоционального принятия: они не в полной мере принимают ситуацию рождения особого ребенка, не принимают поставленный диагноз, хотят многое изменить в своем ребенке. Не очень высокий балл получен по шкале взаимодействия ( $X_{cp}=3,61$ ), что свидетельствует о том, что матери не умеют общаться с ребенком, не видят его потребностей, не знают, как помочь ему в той или иной ситуации. Мы связываем это с тем, что большинство матерей испытывают усталость, вину, стыд, досаду. Большая часть опрошенных не верит в силы ребенка, не ценит его старания и достижения, не поощряет успехи, лишь изредка эмоционально поддерживает своего ребенка. Это подтверждают и результаты по шкале «Преобладающий эмоциональный фон» ( $X_{cp}=3,25$ ). Для матерей характерно беспокойство, недовольство собой и ребенком. По шкале «Принятие себя в качестве родителя» средний балл равен  $X_{cp}=3,62$ : опрошенные считают, что задача воспитания для них сложна, им трудно заботиться о ребенке с умственной отсталостью, не всегда удается научить ребенка, добиться от него желаемого результата.

Итак, по результатам диагностики эмоциональных отношений в семье можно выделить следующие проблемы: низкая чувствительность матерей к состоянию ребенка, непонимание причин его состояния и поведения, неспособность помогать детям в трудных ситуациях. Матери часто испытывают скрытое раздражение, недовольство, позволяя резкие интонации, невнимание к действиям ребенка, имеет место недостаток эмоционального контакта родителя и ребенка.

Отмеченные проблемы позволили детализировать результаты исследования детско-родительских отношений, полученных по методике А. Я. Варга и В. В. Столина. Единственная шкала, по которой можно говорить об относительном благополучии в семье – это шкала «Принятие-отвержение» ( $X_{cp}=20,81$ ), что указывает на то, что матери скорее принимают своего ребенка. Мы связываем это с тем, что для матери любой ребенок является родным и она его принимает. На значительную психологическую дистанцию между матерью и ребенком указывают результаты по шкале «Симбиоз» ( $X_{cp}=5,01$ ): матери скорее дистанцируются от своего ребенка, не стремятся быть ближе к нему и удовлетворить его потребности, оградить от неприятностей. При этом матери требуют от ребенка безоговорочного послушания, на что указывает средний балл по шкале «Авторитарная гиперсоциация» ( $X_{cp}=5,35$ ), при этом мать не верит в возможности своего ребенка, фиксирует внимание на неудачах (средний балл по шкале «Маленький неудачник» составил 3,04).

Неустойчивость эмоционального фона матери может приводить к срывам, что проявляется в тенденции к авторитарности, ужесточении требований к ребенку. Такая непоследовательность в действиях родителей крайне негативно сказывается не только на общем состоянии ребенка, но и на его успехах в учебной и иной деятельности. Как показало исследование, мать, воспитывающая ребенка с умственной отсталостью, постоянно находится в разногласии между ожиданиями от вложенных в ребенка усилий и теми количественными и качественными результатами, которые удается получить в процессе коррекционно-развивающей работы. В таких случаях психолого-педагогическая помощь заключается в поддержке родителя.

По результатам исследования мы пришли к выводу: больше половины опрошенных семей имеют трудности во взаимодействии

с ребенком. Мы считаем, что это связано с невозможностью самореализации родителей (в первую очередь, матерей), что нарушает воспитательную функцию семьи. Состояние ребенка воспринимается родителями как препятствие, искажающее удовлетворение потребности в отцовстве и материнстве. Непонимание потребностей и нужд ребенка, нежелание осознать, что нужно что-то сделать, чтобы стать ближе к ребенку в решении проблем, ссылки на отсутствие времени, нехватка терпения – все это является серьезным препятствием в организации коррекционной работы с детьми с умственной отсталостью.

Кроме того, некоторые родители отмечали, что наличие в семье ребенка с умственной отсталостью явилось причиной низкого качества жизни в связи с недостатком времени для карьерного роста, отсутствия времени на отдых и на социальную активность. Проблемы в поведении ребенка родители связывают с его возрастными особенностями, а нехватка информации в вопросах взаимодействия с ним в период пубертата оценено родителями как крайняя степень выраженности проблемы. Поддержку специалистов хотели бы получить все из опрошенных семей, поэтому система работы с родителями по повышению их компетентности и формированию адекватной оценки состояния своего ребенка должна быть частью комплексной программы коррекционно-развивающей работы с ребенком с умственной отсталостью.

Итак, *проблемными сторонами* воспитания ребенка с умственной отсталостью, требующими системы психолого-педагогического сопровождения, являются следующие: неприятие ребенка, непонимание причин его состояния, неумение взаимодействовать с ним и увеличение психологической дистанции. *Сильными сторонами* родительской позиции, на которые можно опереться, выстраивая систему психолого-педагогического сопровождения являются такие, как реальное оценивание родителями своих возможностей и осознание потребности в помощи, желание сотрудничать со специалистами.

### **Библиографический список**

1. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. Москва : Теревиноф, 2007. 192 с.

2. Басалаева Н. В. Сопровождение детей с особыми потребностями как актуальная проблема современного образования / Н. В. Басалаева, Т. В. Захарова, Т. В. Казакова // Человек и язык в коммуникативном пространстве. 2018. Т.9, № 9. С. 199-205.

3. Белоусова Н. С. Психолого-педагогические технологии коррекции детско-родительских отношений // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 103-107.

4. Бреслоу С. Семейное консультирование / С. Бреслоу, Д. Хрон. Омск : ОмГА, 2016. 84 с.

5. Воскресенский Б. А. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Диагностика и консультирование / Б. А. Воскресенский, В. В. Ткачева. Москва : Национальный книжный центр, 2014. 160 с.

6. Головниц Л. А. Воспитание и обучение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Москва : Владос, 2001. 302 с.

7. Демьяненко Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелым нарушением интеллекта в процессе их социально-бытовой адаптации // Интегративные тенденции современного специального образования : сборник тезисов докладов Международной научно-практической конференции. Минск : Полиграф-Сервис, 2003. С. 197-201.

8. Кришталь В. В. Системная семейная психотерапия нарушений здоровья семьи // Медицинская психология. 2007. № 2. С. 3-8.

9. Лазуренко С. Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям с нарушением интеллектуального развития в системе комплексной реабилитации // Дефектология. 2012. № 5. С. 26-33.

10. Ларкина И. В. Актуальные проблемы в работе с семьей «особого» ребенка // Молодой ученый. 2019. № 39 (277). С. 244-246.

11. Майрамян Р. Ф. Семья и умственно отсталый ребенок : автореф. ... канд. мед. наук. Москва, 1976. 24 с.

12. Маркова М. О разработке комплексной системы медико-психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка с нарушением психического развития // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2009. № 2 (22). С. 38-45.

13. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е. Г. Силяевой. Москва : Академия, 2004. С. 166-185.

14. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. Москва : АСТ ; Астрель, 2007. 318 с.

15. Тулегенова С. Ю. Психологический микроклимат в семье и особенности родительского отношения к детям с ограниченными психическими возможностями / С. Ю. Тулегенова, Г. К. Тулегенова, С. К. Кудайбергенова // Психологические проблемы современной российской семьи : тезисы докладов Всероссийской научной конференции / под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. Обнинск : ООО «Фабрика офсетной печати», 2005. С. 261-263.

16. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход. Санкт-Петербург : Сова ; Москва : Эксмо-Пресс, 2002. 272 с.

17. Хорни К. Избранные работы по психологии / К. Хорни, К. Роджерс, А. Адлер, Э. Фромм. Москва : МПСИ ; Воронеж : Модэк, 2013. 450 с.

18. Petersey M. Small steps. The program of early pedagogical assistance to children with developmental disabilities. Handbook of early childhood intervention / M. Petersey, R. Trilor. Cambridge, 2013. P. 156-162.

УДК 159.9

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_16

*Н. В. Мазурова, К. В. Лисицына*

### ***Исследование нейрокогнитивных функций детей с фенилкетонурией***

В статье представлены результаты исследования состояния интеллектуального и речевого развития, особенностей памяти, внимания и эмоциональной сферы детей с фенилкетонурией. Показано, что, несмотря на ранее выявление заболевания, не всегда удается сохранить высокий уровень нейрокогнитивных функций детей. Намечены направления дальнейшего исследования состояния внутрисемейного взаимодействия в семьях детей с фенилкетонурией с целью построения и проверки модели психолого-педагогической помощи детям с фенилкетонурией.

---

© Мазурова Н. В., Лисицына К. В., 2023



**Ключевые слова:** фенилкетонурия; дети с генетической патологией; психическое развитие; нейрокогнитивные функции; внутрисемейное взаимодействие.

*N. V. Mazurova, K. V. Lisitsyna*

### ***Study of neurocognitive functions of children with phenylketonuria***

The article presents the results of a study of the state of intellectual and speech development, features of memory, attention and emotional sphere of children with phenylketonuria. It is shown that despite the earlier detection of the disease, it is not always possible to maintain a high level of neurocognitive functions of children. The directions of further research of the state of intrafamily interaction in families of children with phenylketonuria are outlined in order to build and test a model of psychological and pedagogical assistance to children with phenylketonuria.

**Keywords:** phenylketonuria; children with genetic pathology; mental development; neurocognitive functions; intra-family interaction.

Фенилкетонурия – наследственное заболевание, в основе которого лежит нарушение аминокислотного обмена. В России неонатальный скрининг на фенилкетонурию (*далее ФКУ*) проводится с 1980-х годов с использованием теста Гатри. С 1989 г. лабораторная диагностика осуществляется на основе флюориметрического метода. В настоящее время охват обследованием новорожденных составляет более 90 %. По данным неонатального скрининга, проводимого в 1983-х регионах России, фенилкетонурия встречается с частотой 1:7716 новорожденных детей, более 200 малышей выявляется ежегодно [Денисенкова, 2008; Федеральные клинические ... , 2020].

В настоящее время в Российской Федерации проживает 26 млн детей в возрасте до 17 лет. Таким образом, общее количество детей, имеющих ФКУ и гиперфенилаланинемию (*далее ГФА*), достаточно велико (около 3 500 человек). До настоящего времени единственным эффективным и патогенетически обоснованным методом лечения ФКУ является диетотерапия с использованием специализированных аминокислотных смесей без фенилаланина и с повышенным содержанием тирозина [Клиническая диетология, 2008]. Диета заключается в исключении из питания белковых продуктов (в основном это продукты животного проис-

хождения). В России накоплен большой опыт по организации лечебного питания больных с фенилкетонурией, разработаны основные принципы диетотерапии, созданы новые специализированные продукты, позволяющие обеспечить потребности детей в основных пищевых ингредиентах, минеральных веществах, витаминах.

При этом не было проведено достоверного исследования состояния нейрокогнитивных функций детей, а также их эмоционального, социального развития и оценки качества жизни детей и их семей в связи с наличием у ребенка тяжелого генетического заболевания и необходимости соблюдать строгую диету. В ходе десятилетней практической работы, сбора сведений о развитии данной категории детей нами было обследовано 312 человек в возрасте от 2 месяцев до 17 лет. Диагноз поставлен по неонатальному скринингу – 293 человека, позднее – 19 человек.

Оценивались следующие факторы нарушения здоровья и развития: уровень интеллекта, уровень развития речи, особенности развития внимания, памяти, а также ряд психологических качеств, необходимых для гармоничной социализации человека: особенности общения, эмоционально-волевой сферы, поведения.

По результатам обследования интеллекта были получены следующие данные. Среди исследованных детей 6,96 % имели глубокие нарушения познавательного развития, состояние их нейрокогнитивных функций оценивалось как крайне низкое. После дополнительного обследования у психиатра этим детям был установлен диагноз F71 («умственная отсталость умеренная»). У этих детей и подростков медленно развивались высшие психические процессы, отставали в развитии социальные навыки (самообслуживание, пользование туалетом и т. д.), моторика. Некоторые пациенты нуждались в пожизненном надзоре. Образовательные программы, которые применялись для развития этих детей, давали им самый ограниченный уровень базисных навыков.

У 23,3 % детей и подростков отмечается низкий уровень развития. После обследования у психиатра им был поставлен диагноз F70 («умственная отсталость легкая»). Такие дети обучались в специальных коррекционных школах для детей с нарушениями интеллекта. Практически у трети обследованных детей уровень развития интеллекта не соответствовал нормативным показателям.

47 % детей имели отклонения от нормы по отдельным показателям нейрокогнитивных функций, после глубокого обследования у них была отмечена задержка психического и речевого развития, которая сохранялась на протяжении всего периода школьного обучения. Дети не могли в обычном темпе самостоятельно осваивать общеобразовательную школьную программу, нуждались в пооперационной помощи, индивидуальном сопровождении или снижении темпа обучения.

Результаты обследования речевого развития таковы. Алалия и полное отсутствие речи отмечается у 9,2 %, заикание – у 12,5 %, дизартрия – у 44,4 %, дислалия – у 12,5 %. Системное недоразвитие речи зафиксировано у 30,4 % детей, общее недоразвитие речи – у 56,6 %.

Нарушения внимания и памяти обнаружены у 91,4 % обследованных детей. Кроме того, для подавляющего большинства из них характерны такие невротические симптомы, как эмоциональная лабильность, впечатлительность, чувствительность, нарушения сна, тревожность, локальные страхи, тики, невротический энурез и т. д. Дети имели неустойчивую, слабо дифференцированную самооценку, сниженную способность действовать самостоятельно и целенаправленно, низкий и средний уровень социальной адаптации, инфантильную социальную позицию, а также отмечалось отсутствие критичности к результатам своих действий, импульсивность в поведении, что немаловажно для диетотерапии.

Особенно тревожным является факт наличия практически у всех подростков (с 12 до 16 лет) с ФКУ анозогнозического отношения к болезни – как будто болезни нет. Постоянные нарушения диеты, желание «быть как все». Это снижает их интеллектуальный уровень и ухудшает показатели здоровья.

Современный подход к семье, воспитывающей больного ребенка, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка, что не соответствует реальности [Актуальные проблемы ... , 2020; Приходько, 2022].

Факт нарушения здоровья ребенка вызывает у родителей острый эмоциональный ответ. Часто следствиями болезни становятся снижение материального благополучия семьи и нарушение контак-

тов с привычным социальным окружением. Постоянный страх за жизнь ребенка и его развитие деформируют всю систему внутрисемейных и детско-родительских отношений. Нередко родители не осознают болезненного происхождения изменений в поведении ребенка, пытаются найти этому иное объяснение, не видят необходимости обращения к специалисту [Гишаева, 2020]. Это отодвигает сроки диагностики, квалифицированного медицинского вмешательства и снижает эффективность лечения. Непонимание сущности болезни, предъявление к сыну или к дочери требований, не соответствующих их возможностям, как правило, приводит к формированию у ребенка вторичных социальных последствий болезни в виде нарушений поведения, социальной дезадаптации. Под влиянием болезни искажается социальная ситуация развития ребенка и в целом всей семьи, что требует отдельного изучения и определения характера и видов помощи [Хохлов, 2020].

В системе государственной медико-психолого-педагогической помощи больному ребенку такое звено, как семья, либо вообще отсутствует, либо вынужденно исполняет не свойственные функции младшего медицинского и обслуживающего персонала [Психолого-педагогическая диагностика ... , 2021]. В результате разрываются или деформируются естественные семейные взаимоотношения, меняется система функций семьи относительно ребенка вплоть до исчезновения некоторых из наиболее важных. Личность самого родителя, взаимоотношения ребенка с родителями пока не являлись предметом рассмотрения и целенаправленной помощи.

Совокупность проблем, связанных с лечением, уходом и развитием ребенка, порой настолько велика, что многие родители не могут с ней справиться. Частым последствием наличия тяжелой болезни у ребенка становятся нарушения брачно-семейных отношений вплоть до их разрыва [Мазурова, 2022]. Родители крайне тяжело переживают сообщение диагноза ребенка, с трудом адаптируются к процессу лечения, соблюдению ребенком диеты, регулярности забора крови ребенка и т. д. [Мазурова, 2013].

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно заключить следующее: дети и подростки с ФКУ и ГФА нуждаются в постоянном контроле и создании специальных условий для лечения и воспитания. Их семьи для сохранения трудового потенциала родителей также нуждаются в оказании психологиче-

ской помощи. Для определения этих условий, для уточнения сущности специальных потребностей детей и их семей в настоящее время нами проводится системное исследование. Цель исследования: обоснование, построение и проверка модели психолого-педагогической помощи детям с ФКУ и ГФА и их родителям; выработка стратегии и определение способов диагностики психологического состояния детей и родителей.

### **Библиографический список**

1. Актуальные проблемы современного образования детей с ОВЗ : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / сост. А. Я. Абкович, Н. В. Бабкина, Е. Л. Ворошилова [и др.]. Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. 484 с.

2. Бушуева Т. В. Современный взгляд на проблему фенилкетонурии у детей: диагностика, клиника, лечение // Вопросы современной педиатрии. 2010. Т. 9, № 1. С. 157-160.

3. Воронин С. В. Неонатальный скрининг на наследственные заболевания в России: вчера, сегодня, завтра / С. В. Воронин, С. И. Куцев // Неонатология: новости, мнения, обучение. 2022. Т. 10, № 4. С. 34-39.

4. Гришаева Л. В. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с отставанием или риском отставания в развитии (на примере проектирования индивидуальных образовательных маршрутов) / Л. В. Гришаева, П. А. Криулина, И. А. Макарова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. 2020. № 9 (152). С. 47-52.

5. Денисенкова Е. В. Результаты скрининга новорожденных на наследственные болезни в городе Москве / Е. В. Денисенкова, Н. П. Бочков, Н. Ю. Калинин [и др.] // Медицинская генетика. 2008. № 7 (6). С. 3-11.

6. Клиническая диетология. Руководство для врачей / под ред. Т. Э. Боровик, К. С. Ладодо. Москва : Медицинское информационное агентство, 2008. 608 с.

7. Мазурова Н. В. Адаптация к заболеванию и процессу лечения детей с редкими наследственными болезнями обмена веществ и их родителей / Н. В. Мазурова, А. Н. Сурков, Т. В. Бушуева // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 2 (27). С. 107-117.

8. Мазурова Н. В. Социально-психологическая адаптация родителей детей с тяжелыми заболеваниями / Н. В. Мазурова, Т. В. Подольская // Актуальные проблемы психологического знания. 2022. № 1. С. 68-78.

9. Приходько О. Г. Модель психолого-педагогического изучения детей с ОВЗ / О. Г. Приходько, И. А. Филатова, А. С. Павлова // Специальное образование. 2022. № 2 (66). С. 112-124.

10. Психолого-педагогическая диагностика детей с ограниченными возможностями здоровья / сост. Е. В. Резникова, В. С. Васильева. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. 244 с.

11. Федеральные клинические рекомендации. Классическая фенилкетонурия и другие виды гиперфенилаланинемии. Москва, 2020. 112 с.

12. Хохлов Н. А. Нейропсихологические предикторы школьной неуспеваемости / Н. А. Хохлов, Е. Д. Словенко // Вестник Московского университета. Психология. 2020. № 3. С. 291-313.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_22

*А. В. Павлова, Г. Ю. Одинокова*

***Первичный дистанционный коллегиальный прием семьи с ребенком раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: анализ запроса родителей***

*Исследование выполнено в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики Российской академии образования № 073–00067–22–04*

Опыт проведения дистанционных первичных консультаций семей, воспитывающих детей младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, накопленный с 2020 года, требует научного анализа и осознания. В статье представлено, как родители видят проблемы, связанные с развитием ребенка до и после консультации. Анализ показал, что запросы родителей имеют существенные различия и в ходе консультации

трансформируются. Данные знания помогут развитию дистанционных практик служб ранней помощи.

**Ключевые слова:** ранняя помощь; дистанционная первичная консультация семьи; дети с ограниченными возможностями здоровья; коллегиальный прием; запрос родителей.

*A. V. Pavlova, G. Yu. Odinkova*

***Primary remote collegial reception of a family with an early child with special needs: analysis of the parents' request***

The experience of conducting remote primary counseling for families raising early and infant children with special needs (disabilities), has accumulated since 2020, request scientific analysis and perception. The article presents the parents' view on the problems associated with development of the child before and after the consultation. The analysis shows, the parents' requests have significant differences and are changing during the consultation. The information will help to develop remote practices of the early intervention.

**Keywords:** early help; remote primary family consultation; children with disabilities; collegial reception; parents' request.

Начиная с весны 2020 года в ситуации распространения коронавируса и введения режима самоизоляции традиционные схемы работы служб психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (*далее ОВЗ*) и их семьям были вынуждены все активнее включать в себя удаленные форматы сопровождения [Айвазян, 2020].

Дистанционная помощь семье, воспитывающей маленького ребенка с ОВЗ, – форма работы, которая на протяжении двадцати лет последовательно внедрялась в практику сотрудниками лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи ИКП РАО [Серкина, 2013; Кудрина, 2018]. Дистанционные форматы использовались службами ранней помощи, но исключительно на этапе сопровождения семьи младенца и ребенка раннего возраста с ОВЗ, тогда как первичный этап сопровождения, знакомство с семьей предполагал только очное консультирование семьи междисциплинарной командой специалистов [Разенкова, 2010; Сопровождение проблемного ..., 2012; Серкина, 2016; Организация работы ..., 2020].

В новых условиях запрос родителей на проведение консультаций по поводу развития и воспитания детей с ОВЗ, когда семья впервые обращается к специалистам, сохранял острую необходимость [Айвазян, 2020], и реализовать его пришлось специалистам ранней помощи ИКП РАО в новом дистанционном формате.

На момент начала работы отсутствовали разработанные технологии дистанционного проведения первичного консультирования семей, но было понимание, что простая трансляция хорошо знакомой процедуры первичного очного консилиума, проводимого междисциплинарной командой специалистов, в онлайн-формате невозможна [Сопровождение проблемного ... , 2012; Разенкова, 2018]. Научные сотрудники и специалисты-практики сектора ранней помощи ИКП РАО разработали процедуру подобного комплексного приема в дистанционном формате, которая дорабатывалась на протяжении двух лет регулярной практики сопровождения семей [Одинокова, 2022].

Было понятно, что некоторые шаги, традиционные для специалистов на очной консультации, при дистанционной форме недоступны. Например, в онлайн-формате невозможно провести диагностику развития ребенка. При этом можно получить достаточно много информации от родителей в виде медицинской документации, собственных наблюдений о развитии ребенка (умения и ограничения), видеозаписей ситуаций из жизни ребенка. Эти материалы стали основой для анализа, обсуждения специалистами и позволили сформулировать гипотезу о трудностях и их причинах в развитии ребенка до консультации. В связи с этим изменилась цель консультации, поменялась приоритетность задач. Целеполагание и процедура проведения консультации описаны [Одинокова, 2022].

Сегодня первичная дистанционная консультация семьи маленького ребенка с ОВЗ, в которой задействована команда специалистов, представляет собой новую форму работы, которая хорошо зарекомендовала себя и пользуется спросом среди родителей.

С какими запросами обращаются родители в службу помощи, как решаются они в ходе дистанционной первичной комплексной консультации? Для ответа на этот вопрос обратимся к опыту проведения консилиумов в онлайн-формате специалистами ранней помощи ИКП РАО.



За два года проведения дистанционных первичных консилиумов в ИКП РАО обратились за помощью и получили консультацию 47 иногородних семей, воспитывающих детей младенческого и раннего возраста с выявленными нарушениями или имеющими риск их возникновения. Возраст детей, для семей которых была организована консультация, от 11 месяцев до 4 лет 4 месяцев. Дети имели сенсорные нарушения (зрительные и слуховые), нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА), генетические синдромы и врожденные пороки развития, тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), риски по формированию задержки в психоречевом развитии, в том числе дети с расстройством аутистического спектра (РАС). Инвалидность оформлена у 30 детей.

География мест проживания семей: Республика Башкортостан, Волгоградская область, Красноярск и Красноярский край, Курск, Московская область, Нижегородская область, Омск, Свердловская область, Сургут, Тула, Тюменская область, Уфа.

В коллегиальных консилиумах принимали участия 13 специалистов, среди которых были психологи, дефектологи, врач-невролог. Авторы статьи входят в их число. Все специалисты имели более чем 15-летний стаж работы. Состав команды (традиционно это 3 человека) менялся в зависимости от медицинского статуса ребенка и запроса родителей.

До консультативного приема родители заполняли анкету, включающую около 50 пунктов, касающихся умений и ограничений в жизни ребенка. В их числе – родительские жалобы о развитии ребенка. Во время онлайн-встречи специалисты уточняли запрос родителей, обращались к ним со следующим вопросом: «Что бы Вы хотели получить в ходе консультации?» Дело в том, что иногда родительские жалобы менялись: в анкете были одни, а во время консультации появлялись другие. После консультативного приема родители в письменном виде давали обратную связь, в отзыве о консультации они отвечали, что для них является важным в данный момент относительно психолого-педагогической и медицинской реабилитации ребенка. Ответы родителей до и после консультации были проанализированы с помощью описательных статистик, а также качественной обработки путем последовательной конденсации смыслов [Бусыгина, 2018].

Самый частый запрос (у 47 % родителей) – это речевые проблемы ребенка. 45 % родителей обращаются за информацией о развитии ребенка с ОВЗ. Это, например, такие запросы: «Почему мало слов?» или «Какой прогноз развития ребенка?» 24 % родителей хотят сориентироваться в организации помощи ребенку и спрашивают о том, какие реабилитационные мероприятия, коррекционно-развивающие занятия сейчас ему нужны. Для 18 % актуальна помощь в решении ежедневных поведенческих проблем ребенка (капризы, агрессия, негативизм). 18 % родителей волнуют вопросы социальной адаптации в детском саду и трудности общения ребенка со сверстниками. 12 % родителей осознают свои трудности во взаимодействии и общении с ребенком, и их запросы были сформулированы так: «Не справляюсь», «Не знаю, что делать». 12 % испытывают сложности в обучении ребенка речевым и моторным навыкам, навыкам в самообслуживании. Лишь единичные запросы были направлены на получение психологической поддержки, например, как принять заболевание ребенка или сориентироваться в множественности рекомендаций.

В большинстве случаев запросы отражают представление родителей о том, где лежит источник трудностей – в ребенке или в родителе; в особенностях ребенка или в собственных трудностях, возможно, некомпетентности.

Таким образом, запросы можно разделить на две группы по характеру потребностей родителей, которые им соответствуют. *Первая группа* запросов встречается у 64 % родителей, которые отмечают, что *источник трудностей – в здоровье, поведении и нарушении у ребенка*. Например: «Ребенок не говорит, не понимает», «В чем причина истерик», «Хочу выяснить, нормально ли такое поведение ребенка в этом возрасте», «Нет интереса к развивающим игрушкам», «Какой прогноз развития?» Условно, в каждом запросе содержится указание на ограничения у ребенка: не говорит, есть истерики и т. д. Данный интерес отражает потребность большинства родителей детей с ОВЗ раннего возраста в информации, которая и в других источниках признается высокозначимой для родителей [Файн, 2003; Кудрина, 2018]. Вероятно, на ранних этапах у большей части родителей нет еще устойчивого представления о состоянии их ребенка, о перспективах его развития. В связи с этим снятие фактора неопределенности ситуации является

насушной потребностью родителя для преодоления его тревог и восстановления эмоционального баланса [Айвазян, 2020]. Эти родители имеют потребность в информировании.

*Вторая группа* запросов (у 30 % родителей) отражает *трудности*, которые имеют сами родители в реальном ежедневном взаимодействии с ребенком: *при обучении, общении или организации режимных моментов*. При этом родители могут иметь потребность в информации, но их запрос содержательно качественно иной, например: «Что делать, чтобы ребенок стал меня понимать?», «Как правильно в домашних условиях заниматься с ребенком?», «Что делать родителю во время истерик?» Каждый запрос содержит смысл: что мне сделать, чтобы...; как мне изменить свое поведение. За этими вопросами лежит потребность родителя в овладении способами взаимодействия с ребенком в разных ситуациях. Очевидно, такая ситуация является более конструктивной с точки зрения эффективности родителя в помощи ребенку и может быть расценена как проявление его готовности изменять свое поведение во взаимодействии с ребенком, что является значимым достижением для службы ранней помощи [Разенкова, 2010]. Родители из этой группы имеют потребность в самоизменении.

Родители, условно отнесенные к первой и второй группе, выражали разную активность в дальнейшем сотрудничестве со специалистами ИКП РАО. Эта активность отразилась в двух моментах: наличие отзыва от семьи (мы просили заполнить отзыв после консультации все семьи, но прислали только 60 % родителей) и наличие самостоятельного желания на повторную консультацию. Из первой группы отзыв прислали 52 % родителей, в то же время как во второй группе этот показатель составляет 80 %. Больше половины родителей второй группы настаивали на повторной встрече и более длительном сотрудничестве, что говорит о появлении у них доверия к службе ранней помощи [Файн, 2003].

Анализ всех отзывов позволил увидеть, в чем видят ценность консультации родители, воспитывающие ребенка раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью. 60 % из тех родителей, кто прислал отзыв, осознали важность общения с ребенком для его развития и получили представление о том, как правильно организовать такое общение. Часть родителей (40 %) увидели ситуацию более широко, например, такой запрос: «Что развивать ребенку, чтобы выйти в норму?» изменился, и после консультации семья отметила важ-

ность родительского внимания и участия в повседневных делах ребенка, качества взаимодействия с ребенком. 30% родителей определились, с какими специалистами и по каким программам надо заниматься. 29 % семей отметили, что получили эмоциональную поддержку, ощутили себя объектом доброжелательного внимания специалистов. Для 25 % семей оказались важны рекомендации о том, как правильно справляться с поведенческими трудностями ребенка. Мы наблюдаем, что в результате консультации у части родителей изменились представления о том, в какое русло должны быть направлены их усилия в помощи своему ребенку. Кроме того, позитивным результатом работы специалистов является то, что родители получили эмоциональную поддержку.

Таким образом, во время дистанционного первичного коллегиального консультирования, помимо задач информирования о развитии ребенка, появляется возможность решения важных задач в работе с семьей, таких как формирование доверия семьи к специалистам службы, эмоциональная помощь семье, трансформация родительского запроса. Это закладывает основу для дальнейшей активности родителя в помощи своему ребенку с ОВЗ, что является важной составляющей пути продвижения маленького ребенка в развитии.

Интересным является тот факт, что содержание изначального запроса определяет дальнейшую активность семьи во взаимодействии со специалистами ранней помощи: те родители, которые заявляют, что готовы изменить собственное поведение во взаимодействии с ребенком, в дальнейшем более эффективны в вопросах сотрудничества и реабилитации. Данный факт необходимо учитывать при разработке вариативных стратегий проведения дистанционных комплексных консультаций, анализировать изначальные запросы с точки зрения постановки актуальных целей и задач на каждой такой консультации.

### **Библиографический список**

1. Айвазян Е. Б. Семья ребенка с ОВЗ в ситуации вынужденной самоизоляции: анализ материалов опроса / Е. Б. Айвазян, А. В. Павлова, Ю. А. Разенкова // Дефектология. 2020. № 6. С. 3-13.
2. Бусыгина Н. П. Качественные и количественные методы исследований в психологии. Москва : Юрайт. 2018. 423 с.
3. Кудрина Т. П. Письма матери слепого ребенка педагогу как ресурс психолого-педагогической работы с семьей /

Т. П. Кудрина, Е. Б. Айвазян // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2018. № 35. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-35>. (Дата обращения: 15.10.2022).

4. Кудрина Т. П. Структура и потребности семей с детьми первых трех лет жизни в различных регионах Российской Федерации / Т. П. Кудрина, Е. Б. Айвазян // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2018. № 33. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-33/>. (Дата обращения: 15.10.2022).

5. Одиноква Г. Ю. Первичный консультативный прием семьи ребенка раннего возраста с ОВЗ в дистанционном формате: анализ практики / Г. Ю. Одиноква, А. В. Павлова // Дефектология. 2022. № 5. С. 49-60.

6. Организация дистанционной работы с семьями детей раннего возраста с ОВЗ и инвалидностью в системе ранней помощи : методические рекомендации для специалистов системы ранней помощи / под ред. Е. В. Поле, Ю. А. Разенковой. Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. 64 с.

7. Разенкова Ю. А. Межведомственное взаимодействие в системе ранней помощи // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2018. № 33 (7). С. 17-34.

8. Разенкова Ю. А. Служба ранней помощи как форма оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возрастов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 2. С. 35-44.

9. Серкина А. В. Дистанционное консультирование в системе ранней помощи: из опыта работы / А. В. Серкина, Т. П. Кудрина // Дефектология. 2013. № 6. С. 60-69.

10. Серкина А. В. Дистанционное консультирование в системе сопровождения семьи ребенка раннего возраста с ОВЗ / А. В. Серкина, Т. П. Кудрина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 1. С. 38-44.

11. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи: Диагностика и коррекция развития / под общ. ред. Ю. А. Разенковой. Москва : Школьная Пресса, 2012. 216 с.

12. Файн С. Ф. Первичная консультация: Установление контакта и завоевание доверия / С. Ф. Файн, П. Г. Глассер. Москва : Когито-центр, 2003. 280 с.

УДК 376.1

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_30

*Ю. А. Разенкова*

***Доминирующие тенденции в развитии системы ранней помощи в образовании***

На основе анализа ежегодных мониторингов системы ранней помощи, опроса специалистов и родителей детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, анализа отчетных материалов служб ранней помощи, систематизированы ее доминирующие тенденции. Показано, что основными тенденциями развития системы ранней помощи являются инфраструктурные и содержательные изменения: наращивание сети служб в регионах, вариативность форм организации ранней помощи, развитие домашних форм помощи.

***Ключевые слова:*** ранняя помощь; тенденции развития системы ранней помощи; дети раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья; семья ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

*Yu. A. Razenkova*

***Dominant trends in the development of early intervention in education***

Based on the analysis of annual monitoring of the early care system, a survey of specialists and parents of young children with disabilities, an analysis of the reporting materials of early care services, its dominant trends are systematized. It is shown that the main trends in the development of the early aid system are infrastructural and substantive changes: the expansion of the network of services in the regions, the variability of forms of early aid organization, the development of home-based forms of assistance.

**Keywords:** early intervention; trends in the development of early intervention; young children with disabilities; family of young children with disabilities.

За последние 30 лет практика развития системы ранней помощи в России ширится и набирает силу. В настоящее время действуют различные модели служб ранней помощи практически во всех регионах страны, реализуются региональные и муниципальные программы и эксперименты в субъектах Российской Федерации на базе различных ведомств, осмыслены и выделены ориентиры и ожидаемые результаты развития системы ранней помощи в целом [Малофеев, 2019].

Анализ практики ранней помощи в Российской Федерации, проведенный по результатам ежегодных мониторингов системы ранней помощи [Ранняя помощь ... , 2020], на основе опроса специалистов и родителей детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья [Айвазян, 2020; Разенкова, 2022], в ходе анализа отчетных материалов служб ранней помощи [Ранняя помощь ... , 2022], их материалов в сети Интернет [Айвазян, 2020], позволил выделить следующие важные этапы ее становления:

*Первый этап (1992-2008 гг.)* – этап отдельных проектов и экспериментов на базе государственных и негосударственных учреждений в рамках региональных Программ развития системы ранней помощи (1992 г. – г. Санкт-Петербург, 2000 г. – Самарская область, 2007 г. – г. Москва, Республика Марий Эл).

*Второй этап (2009-2015 гг.)* – проекты служб ранней помощи, лекотек на базе государственных и муниципальных учреждений социальной защиты, здравоохранения, образования; развитие системы ранней помощи на базе социально-ориентированных некоммерческих организаций (далее СО НКО), фондов, родительских организаций и на базе коммерческих учреждений (программы фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации).

*Третий этап (2016 г. – по настоящее время)* – развитие сети региональных и муниципальных служб ранней помощи на базе систем здравоохранения, социальной защиты населения и образования, на базе сети коммерческих и некоммерческих организаций регионов (проекты агентств социальных альтернатив; программы фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; показатели эффективности работы регионов, разработанные

Министерством экономического развития Российской Федерации; Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года и План ее мероприятий) [Концепция развития ... ; План мероприятий ... ].

В настоящее время, согласно данным мониторинга Министерства просвещения Российской Федерации 2020 г., во всех субъектах Российской Федерации, кроме трех, функционируют службы ранней помощи в сфере образования. По состоянию на 30 августа 2020 г., в России действует 6 040 служб ранней помощи, что на 49,5 % (на 2 000 служб ранней помощи) больше, чем в 2019 г.; 4 240 служб ранней помощи функционирует на базе дошкольных образовательных организаций, что на 1 052 единицы больше (33 %), чем в 2019 году; на базе общеобразовательных организаций открыто 1 399 служб ранней коррекционной помощи, что на 907 служб (почти в 3 раза) больше по сравнению с 2019 годом; количество служб ранней коррекционной помощи, функционирующих на базе региональных и муниципальных ППМС-центров – 316 служб; 85 служб ранней коррекционной помощи действуют на базе иных организаций, осуществляющих образовательную деятельность: в организациях дополнительного образования (в том числе центрах детского творчества), в профессиональных образовательных организациях, в центрах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних и др.; общее количество обращений в службы ранней помощи в очном и заочном режимах составило 458 794, что на 195 513 (42,61 %) обращений больше по сравнению с аналогичным периодом 2019 года [Ранняя помощь ... , 2020].

Статистические данные мониторинга свидетельствуют о возросшей востребованности услуг ранней помощи, а также об эффективности проведенной информационно-просветительской работы с родителями, воспитывающими детей раннего возраста. При этом количество очных обращений заметно преобладает: их количество более чем в 4 раза превышает количество заочных обращений (368 487 и 90 307 обращений соответственно). Сегодня каждый из 85 регионов Российской Федерации вправе самостоятельно выбрать модель ранней помощи, определить ведущее ведомство, в котором будет развернута инфраструктура ранней помощи, вы-



строить систему как межведомственного, так и межсекторального взаимодействия (взаимодействие государственного и негосударственного секторов), а также сетевой кооперации служб и/или отделов ранней помощи и других организаций в одном ведомстве [Антонова, 2018; Концепция развития ... ; Салакина, 2018; Ранняя помощь ... , 2020].

Одна из центральных тенденций, наметившихся в системе ранней помощи, – это развитие вариативных форм оказания ранней помощи в регионах. Система ранней помощи в каждом регионе отражает особенности и специфику его развития, его географию, экономическое развитие, социальную инфраструктуру, приоритетные направления развития здравоохранения, социальной защиты и образования, языковые и социокультурные особенности, уровень качества жизни, перечень региональных социальных льгот, меры региональной поддержки негосударственных поставщиков услуг в области ранней помощи и многие другие факторы [Антонова, 2018; Концепция развития ... ; Разенкова, 2018; Салакина, 2018].

Актуальной становится тенденция, связанная с уходом от институциональных форм обслуживания семей с детьми в системе ранней помощи. Система ранней помощи движется в сторону развития надомных форм помощи, включая развитие мобильных команд ранней помощи, которые будут обслуживать семьи, проживающие в сельской местности и удаленных населенных пунктах. Такие инновационные формы зарекомендовали себя уже сегодня в работе Омской области, в Республике Марий Эл, в Вологодской области и в других регионах [Артемова, 2018; Салакина, 2018; Ранняя помощь ... , 2020].

Насущной проблемой становится создание центров определения нуждаемости в услугах ранней помощи. Такой центр должен владеть всей имеющейся информацией по оказанию услуг ранней помощи как в региональных, муниципальных организациях, так и на базе негосударственных организаций, СО НКО, фондов, центров, частных центров и кабинетов. Задача такого центра – подобрать комплекс услуг, отвечающих запросам в тех государственных и/или негосударственных организациях, максимально приближенных к месту проживания на основе изучения потребностей семей с детьми с ОВЗ и инвалидностью. Такой центр станет свя-

зующим механизмом межведомственного и межсекторального взаимодействия организаций [Разенкова, 2018].

Следующая тенденция развития связана со значительным расширением психологической службы в системе ранней помощи. Это психологическое сопровождение беременности высокого риска рождения детей с пороками развития и генетическими нарушениями в медико-генетических консультациях; сопровождение женщины и ее семьи в учреждениях родовспоможения в ситуации рождения ребенка с пороками развития, генетическими нарушениями или смертью новорожденного. Такие формы работы могут быть созданы по примеру «скорой психологической помощи» или на постоянной основе, как семейно-ориентированная перинатальная паллиативная помощь, когда психологи службы ранней помощи выделяют определенное время в своем графике и работают на базе учреждений родовспоможения, перинатальных центров, отделений выхаживания недоношенных детей.

Еще один вектор развития психологической службы в системе ранней помощи связан с расширением сферы оказания психологической и психотерапевтической помощи. Данные услуги должны быть распространены не только на ближайших родственников ребенка – маму и папу, но и на все социальное окружение ребенка с ОВЗ. Для развития этого направления работы потребуется подготовка специалистов-психологов, умеющих работать со взрослыми, с семьей как с социальной системой, находящейся в кризисном состоянии.

Расширение спектра психологических услуг, распространение их на ближайшее социальное окружение ребенка подтолкнет к развитию педагогических услуг, которые будут опираться на программы, методики и технологии оказания помощи ребенку за счет ресурсов семьи ребенка, его ближайшего социального окружения. Актуализация ресурсов ближайшего социального окружения ребенка с ОВЗ и инвалидностью неминуемо приведет к развитию таких форм родительской взаимопомощи, как «Матери помогают матерям», «Семьи помогают семьям».

Реализация выявленных тенденций в развитии ранней помощи в настоящее время отчетливо фиксируется в принятых в Российской Федерации нормативно-правовых и стратегических документах. В Концепции развития в Российской Федерации системы ком-

плексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года (распоряжение Правительства РФ от 18 декабря 2021 г. № 3711-р) и в Плане мероприятий по ее реализации (распоряжение Правительства РФ от 16 августа 2022 г. № 2253-р) выделены следующие приоритетные задачи: развитие служб ранней помощи детям и их семьям, позволяющих предотвратить формирование или утяжеление детской инвалидности на ранних этапах; развитие технологий интерактивного сопровождения детей инвалидов при организации их обучения, воспитания и социализации; развитие технологий сопровождения семей, воспитывающих детей инвалидов, направленных на сохранение детей в семьях [Концепция развития ... ; План мероприятий ... ].

План основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г. (распоряжение Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-р) в целях повышения качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов выдвигает на первый план задачу по созданию условий для оказания доступной и качественной ранней помощи детям, имеющим отклонения в развитии и риск их появления [План основных ... ].

Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021-2030 гг.) (распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2020 г. № 3684-р) предполагает финансирование научных исследований в области ранней помощи и сопровождения семьи ребенка раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью до 2030 года [Программа фундаментальных ... ].

Подводя итог, следует подчеркнуть, что основными тенденциями развития системы ранней помощи, обращенными в будущее, являются ее инфраструктурные и содержательные изменения: наращивание сети служб в регионах; вариативность форм организации ранней помощи; развитие надомных форм помощи в противовес институциональным формам; создание и апробирование модели центра определения нуждаемости в услугах ранней помощи в качестве значимого института, поддерживающего межведомственное взаимодействие; расширение спектра педагогических услуг; расширение функций психологической службы в системе ранней помощи; развитие форм родительской взаимопомощи. Представ-

ленные тенденции становятся приоритетными задачами и направлениями государственных нормативных актов, поддерживающих развитие системы ранней помощи в ближайшей перспективе.

### Библиографический список

1. Айвазян Е. Б. Семья ребенка с ОВЗ в ситуации вынужденной самоизоляции: анализ материалов опроса / Е. Б. Айвазян, А. В. Павлова, Ю. А. Разенкова // Дефектология. 2020. № 6. С. 3-13.

2. Антонова З. П. Реализация базовой модели ранней помощи в Самарской области / З. П. Антонова, Е. А. Шитикова // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Вып. 33 (7). С. 49-64.

3. Артемова И. Г. Реализация базовой модели ранней помощи в Омской области / И. Г. Артемова, О. В. Марьенкина, Е. В. Орлова // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Вып. 33 (7). С. 79-96.

4. Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 № 1839-р // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71381134>. (Дата обращения: 15.10.2022).

5. Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2021 г. № 3711-р // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов консорциума «Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/727686316>. (Дата обращения: 15.10.2022).

6. Малофеев Н. Н. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и групп риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Вып. 36 (1). С. 17-43.

7. План мероприятий по реализации Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года. Распоряжение Правительства РФ от 16 августа 2022 г.

№ 2253-р // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405080381>. (Дата обращения: 15.10.2022).

8. План мероприятий по реализации Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.12.2016 г. № 2723-р // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71470304>. (Дата обращения: 15.10.2022).

9. План основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г. Распоряжение Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-р // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400150053>. (Дата обращения: 15.10.2022).

10. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021-2030 гг.). Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2020 г. № 3684-р // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400070256>. (Дата обращения: 15.10.2022).

11. Разенкова Ю. А. Межведомственное взаимодействие в системе ранней помощи // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Вып. 33 (7). С. 17-34.

12. Разенкова Ю. А. Ресурсы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью: анализ материалов всероссийского опроса / Ю. А. Разенкова, А. В. Павлова, Н. В. Романовский // Дефектология. 2022. № 2. С. 52-65.

13. Ранняя помощь детям и их семьям: теоретические и организационно-методические основы / под ред. Г. Н. Пономаренко. Санкт-Петербург : ООО «Цицан», 2020. 144 с.

14. Салакина О. М. Особенности реализации базовой модели ранней помощи в Республике Марий Эл // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Вып. 33 (7). С. 65-78.

*О. Ю. Федосова, А. Ю. Гордиевский*

***Использование современных цифровых образовательных технологий и инструментов в процессе практической подготовки студентов-логопедов***

Статья посвящена рассмотрению вопросов использования современных цифровых образовательных технологий и инструментов в процессе практической подготовки студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия». Представлен опыт апробации модели производственной практики, направленной на формирование цифровой компетенции в профессиональной деятельности учителя-логопеда. Рассматриваются основные направления инновационных изменений в реализации практики, которые включают реформирование организации практической подготовки будущих специалистов.

**Ключевые слова:** цифровые технологии; цифровые инструменты; цифровые компетенции; логопедическая работа; модель производственной практики.

*О. Yu. Fedosova, A. Yu. Gordievskii*

***The use of modern digital educational technologies and tools in the process of practical training of speech therapy students***

The article is devoted to the consideration of the use of modern digital educational technologies and tools in the process of practical training of bachelor students studying in the field of training “Special (defectological) education”, the profile “Speech therapy”. The experience of testing a model of industrial practice aimed at the formation of digital competence in the professional activity of a speech therapist teacher is presented. The main directions of innovative changes in the implementation of practice are considered, which include reforming the organization of practical training of future specialists.

**Keywords:** digital technologies; digital tools; digital competencies; speech therapy work; model of industrial practice.

В настоящее время в системе образования происходят значительные перемены, успех которых связан с обновлением научной, методической и материальной базы обучения и воспитания детей. Указанная тенденция способствует созданию качественно новых моделей, поиску эффективных форм и технологий коррекционно-педагогической работы.

Специфической особенностью современного, динамично меняющегося мира является цифровизация накопленных человечеством знаний, доступность информационного обмена и простота обеспечения коммуникации между людьми. Поэтому одним из важных условий обновления является использование современных образовательных инноваций, в частности применение цифровых технологий и инструментов, делающих образовательный процесс более интенсивным, но в то же время наглядным, интересным, понятным и доступным [Молчанова, 2022; Соловова, 2020].

В силу онтогенетической пластичности мозга, обеспечивающей легкость восприятия и закрепления информации, дети быстро и эффективно осваивают современные технологические достижения. Этому способствует полимодальность с высоким уровнем визуализации современного цифрового обеспечения, интуитивная понятность реализации программного интерфейса, привлекательность в осуществлении предметной деятельности ребенка [Картукова, 2019; Крежевских, 2021; Старченко, 2015]. Этим объясняется необходимость обучения будущих учителей-логопедов принципам использования цифровых технологий в коррекционной работе с детьми.

Апробация основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» по использованию цифровых технологий в обучении студентов-бакалавров, осуществляемая преподавателями факультета психологии и специального образования Самарского государственного социально-педагогического университета (*далее СГСПУ*), показала значительные возможности их применения как в процессе аудиторной работы, так и практической подготовки во время прохождения производственной практики.

В качестве основного вектора использования цифровых технологий и цифровых инструментов в образовательном процессе выступила триада:

- сквозные цифровые технологии (*далее ЦТ*) как объект изучения;
- ЦТ как инструментальная основа образовательного процесса;
- ЦТ как инструмент будущей профессиональной деятельности и основа для разработки инновационных методик в специальном (дефектологическом) образовании.

В соответствии с вышесказанным, внедрение цифровых технологий было включено в дисциплины, направленные на формирование общепедагогического компонента цифровой компетенции студента-бакалавра, дисциплины, предполагающие формирование специальной (предметной) составляющей цифровой компетенции (модули «Логопедия», «Методические аспекты профессиональной деятельности учителя-логопеда» и др.), и программы производственной практики.

В рамках практической подготовки студенты СГСПУ должны приобрести опыт использования следующих сквозных цифровых технологий: технологии по сбору, обработке, анализу и предиктивной аналитике; технологий виртуальной и дополненной реальности; технологий искусственного интеллекта; когнитивных технологий в цифровом образовании и др.

В связи с необходимостью апробации модели использования цифровых технологий и инструментов были определены основные направления инновационных изменений в реализации практики, которые включали реформирование организации практической подготовки будущих специалистов, содержательных аспектов производственной практики и системы оценивания результатов ее прохождения.

В частности, индикатор достижения компетенции ОПК-3.3 получил новое звучание: «Владеет методами выявления детей с особыми образовательными потребностями; навыками оказания адресной помощи обучающимся, в том числе с использованием сквозных цифровых технологий».

В качестве результатов сформированности компетенций рассматривались следующие:

- владеть методами многоаспектного обследования речи детей разного возраста для первичного выявления обучающихся



с особыми образовательными потребностями; действиями (навыками) оказания адресной помощи обучающемуся, в том числе с использованием когнитивных цифровых технологий, инструментов и сервисов на основе искусственного интеллекта;

– владеть навыками разработки технологических карт и проведения логопедических занятий с детьми, в том числе используя когнитивные технологии цифрового образования (мультимедийные технологии и сервисы для создания инфографики, технологии и сервисы цифрового сторителлинга, технологии геймдизайна (геймификационные системы и игровые технологии, включая игры на основе искусственного интеллекта с использованием технологии NLP).

Индикатор достижения компетенции ОПК-7.2 был определен: «Умеет выбирать формы, методы и технологии взаимодействия с субъектами образовательных отношений, в том числе в цифровой среде в соответствии с контекстом ситуации».

Были выявлены следующие результаты: уметь выбирать формы, методы и технологии взаимодействия с различными участниками образовательного процесса (обучающимися, родителями, педагогами, администрацией в конкретной педагогической ситуации, используя облачные технологии, средства синхронного и/или асинхронного взаимодействия) и находить цифровые средства транслирования инструктивно-справочных материалов для работы родителей с детьми.

Практическая подготовка будущего специалиста должна включать такие виды заданий, которые позволят приобрести опыт использования цифровых инструментов в разных видах деятельности: в диагностической, в коррекционно-развивающей и в консультативно-просветительской работе.

В процессе прохождения производственной (технологической) практики, целью которой является формирование и развитие практических навыков и компетенций в процессе овладения технологиями и методиками многоаспектного обследования речи детей с ОВЗ, студенты-бакалавры выполняют следующие задания:

– осуществить подбор диагностического материала, в том числе с использованием когнитивных цифровых технологий, инструментов и сервисов на основе искусственного интеллекта; провести логопедическое обследование состояния произносительной стороны речи дошкольника с общим недоразвитием речи;

– на основе анализа результатов логопедического обследования ребенка с нарушением речи поставить логопедическое заключение; визуализировать полученные результаты с использованием инструментов Web 2.0 для структуризации визуализации информации.

К числу заданий, которые получает студент-практикант на производственной (педагогической) практике, могут быть отнесены такие, как:

– разработать технологическую карту фронтально-индивидуального логопедического занятия по заданным условиям с использованием когнитивных технологий цифрового образования (мультимедийные технологии и сервисы для создания инфографики, технологии и сервисы цифрового сторителлинга (<https://www.storyjumper.com/>, <https://www.renderforest.com>, <https://storybird.com>). Тема, тип фронтального занятия, возрастная категория детей и период обучения выбираются студентом самостоятельно;

– разработать конспект консультативной беседы с родителями воспитанников, воспитателями логопедической группы по вопросам развития произносительной стороны речи детей, разместить информацию, используя инструменты цифрового проектирования (сайты/блоги для родителей) и др.

Студенты учатся выбирать цифровые средства транслирования инструктивно-справочных материалов для работы родителей с детьми. Для организации продуктивного взаимодействия с обучающимися, родителями, педагогами, администрацией использовать облачные технологии, средства синхронного и/или асинхронного взаимодействия, цифровые средства транслирования образовательного контента (сайты/блоги для родителей) и др. [Дудина, 2019]. Цифровые сервисы создания инфографики позволяют будущему выпускнику разработать памятки, брошюры, методические рекомендации для воспитателей и родителей по разным аспектам оказания логопедической помощи детям с нарушением речи, транслировать успешный опыт работы в педагогическом сообществе.

В процессе формирования готовности к решению задач профессиональной деятельности научно-исследовательского типа в рамках производственной практики (научно-исследовательская работа) студентам предлагают выполнить такие задания:

– проанализировать научно-теоретическую и методическую литературу по проблеме исследования, в том числе с использованием когнитивных цифровых технологий;

– разработать комплекс диагностических материалов для проведения экспериментального исследования, в том числе на основе использования мультимедийных технологий и сервисов для создания инфографики, технологий и сервисов цифрового сторителлинга, технологии геймдизайна (геймификационные системы и игровые технологии), инструментов и сервисов на основе искусственного интеллекта;

– провести количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования, визуализировать их с использованием цифровых инструментов.

В процессе формирования профессиональных компетенций на производственной (преддипломной) практике будущие выпускники разрабатывают комплекс коррекционных заданий для реализации формирующего эксперимента в соответствии с темой выпускной квалификационной работы, в том числе с использованием технологий и сервисов на основе искусственного интеллекта / дополненной и виртуальной реальности / инструментов разработки дидактического материала и др. Студентам предлагается представить программу коррекционно-логопедической работы с детьми в виде ментальной карты, осуществить отбор и структурировать результаты коррекционного обучения для представления в виде научных статей, докладов в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества, используя инструменты Web 2.0 для структуризации визуализации информации, интеллект-карты и концептуальные таблицы [Блинов, 2020; Лебедева, 2004; Федотова, 2020].

Сформированные в ходе производственной (преддипломной) практики методические навыки использования сквозных цифровых технологий позволят будущим специалистам расширить практический диапазон применения профессиональных знаний в ходе коррекционно-логопедической работы с детьми.

В то же время студент-практикант должен понимать, что использование цифровых технологий и инструментов в работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья, несмотря на очевидные преимущества, имеет ряд сложностей, связанных с безопасностью и этикой их реализации. Педагог должен осозна-

вать, что в основе применения современных образовательных и коррекционных технологий должно находиться психологическое и физическое благополучие ребенка [Комарова, 2019]. В связи с этим в процессе коррекционно-логопедического воздействия необходим индивидуальный учет возрастных, индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка, его возможных морфофункциональных отклонений. В частности, в работе с детьми, имеющими поражение ЦНС и нарушения функций вестибулярного аппарата, необходимо с известной долей осторожности использовать программные продукты динамической виртуальной реальности, так как они могут простимулировать негативные вегетосоматические ответы [Вербенец, 2012; Яковлева, 2022].

Внедрение цифрового инструментария в процесс обучения и в практическую подготовку к профессиональной деятельности современных студентов обогащает их методическую базу, позволяет разнообразить и варьировать формы взаимодействия всех участников образовательного процесса, допускает реализацию его использования в дистанционном формате, расширяет горизонты использования в работе дидактических приемов [Дудина, 2019]. Это, несомненно, способствует повышению мотивации и вовлеченности ребенка с речевыми нарушениями в занятия, формирует у него позитивное психоэмоциональное состояние, что является залогом эффективности реализации коррекционного процесса. Вместе с тем принятие решения об использовании цифровых технологий и инструментов должно опираться на взвешенную, всестороннюю, комплексную оценку преимуществ их применения и анализ рисков в каждом конкретном случае.

### **Библиографический список**

1. Блинов, В. И. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения : монография / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина. Москва : Издательский дом «Дело», РАНХиГС, 2020. 112 с.

2. Вербенец А. М. Использование информационно-коммуникационных технологий в развитии старших дошкольников: проблемы, направления, условия // Инновационные процессы в дошкольном образовании : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. С. 117-125.

3. Дудина И. П. ИКТ-компетентность современного педагога // Поволжский вестник науки. 2019. № 4 (14). С. 53-56.
4. Картукова А. А. Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога // Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога. Профессиональное развитие педагогов в области цифровых технологий : материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург : Международные образовательные проекты, 2019. С. 8-11.
5. Комарова Т. С. Роль информационно-коммуникационных технологий в познавательном развитии детей дошкольного возраста / Т. С. Комарова, А. С. Москвина, А. Л. Третьяков // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 143-149.
6. Крежевских О. В. Цифровые технологии в дошкольном образовании: формирование профессиональной компетентности будущих педагогов / О. В. Крежевских, А. И. Михайлова. Москва, Берлин : Директ-Медиа, 2021. 200 с.
7. Лебедева М. Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее сформировать // Информатика и образование. 2004. № 3. С. 95-100.
8. Молчанова Е. В. Сквозные цифровые технологии как предиктор нового формата работы преподавателя в условиях цифровой трансформации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 2 (74). С. 164-166.
9. Соловова, Н. В. Цифровая педагогика: технологии и методы / Н. В. Соловова, Д. С. Дмитриев, Н. В. Суханкина. Самара : Самарский национальный исследовательский университет им. С. П. Королева, 2020. 128 с.
10. Стариченко Б. Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 6-15.
11. Федотова В. С. Цифровые инструменты и сервисы в работе учителя. Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. 220 с.
12. Яковлева, И. В. Современные технологии в инклюзивном образовательном пространстве / И. В. Яковлева, О. А. Подольская. Москва : Директ-Медиа, 2022. 92 с.

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ  
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_46

*И. В. Борисенко*

***Коррекционно-развивающая работа  
с обучающимися-инофонами по преодолению трудностей  
в изучении русского языка***

Статья посвящена проблеме методического сопровождения обучающихся-инофонов в изучении начального курса русского языка. В рамках данной проблемы автором создано учебно-методическое пособие «Читаем! Пишем! Рассказываем!», призванное помочь младшим школьникам преодолеть трудности в изучении русского языка как неродного. В статье раскрываются принципы, цели и задачи, находящиеся в основе построения данного пособия. Комментируются некоторые методические подходы по коррекции специфических ошибок обучающихся-инофонов.

**Ключевые слова:** методика обучения русскому языку как неродному; обучающиеся-инофоны; билингвизм; компетентностно-деятельностный подход в обучении русскому языку; текстоцентрический принцип; дифференциация и индивидуализация обучения.

*I. V. Borisenko*

***Correctional and developmental work with foreign language  
students to overcome difficulties in learning Russian***

The article is devoted to the problem of methodological support of foreign language students in the study of the initial course of the Russian language. Within the framework of this problem, the author has created an educational and methodological manual “Reading! Writing! We tell you!”, designed to help younger schoolchildren overcome difficulties in learning Russian as a non-native language. The article reveals

---

© Борисенко И. В., 2023

the principles, goals and objectives underlying the construction of this manual. Some methodological approaches for correcting specific errors of foreign-speaking students are commented on.

**Keywords:** russian as a non-native language teaching methodology, foreign language learners; bilingualism; competence-activity approach in Russian language teaching; text-centric principle; differentiation and individualization of learning.

Методика обучения русскому языку как неродному (*далее методика РКН*) – это сравнительно новая отрасль методики русского языка (наряду с такими отраслями как методика русского родного языка, методика русского языка как иностранного), направленная на обучение русскому языку нерусскоговорящих детей (инофонов), проживающих на территории России. Если раньше это понятие применялось к обучению русскому языку в национальной школе, то в последнее время методика РКН все чаще связывается с обучением русскому языку детей из семей мигрантов, получающих образование в российских школах. Чаще всего инофоны приходят в школу уже билингвами, в той или иной степени владеющими русским языком [Малкова, 2012; Сабайда, 2019].

Типы двуязычия (билингвизма) подразделяют по разным основаниям: по числу усвоенных действий, по связи с мышлением, по степени родства языков и др. Для методики обучения принципиальным является различие билингвизма по условиям возникновения. По этому критерию различают *естественный и искусственный типы билингвизма*. *Естественный (коренной) билингвизм* возникает в раннем детстве под влиянием двуязычного окружения. В этом случае ребенок овладевает двумя языками практически одновременно: две языковые системы развиваются параллельно, не накладываясь друг на друга.

*Искусственный билингвизм* возникает в результате обучения, при этом второй язык по отношению к первому, родному, находится в подчиненном положении. Происходит интерференция родного языка в изучаемый язык: фонетическая и грамматическая система родного языка влияют на соответствующие средства второго языка, возникают стойкие грамматические ошибки и акцент. Поэтому

объектом методики РКН в основном являются инофоны, обладающие искусственным типом билингвизма [Борисенко, 2019].

Хотя данное направление в преподавании русского языка начало формироваться приблизительно с 2006 г. [Балыхина, 2007], его принципы, методы и конкретные приемы обучения на данный момент не получили окончательной проработки. Учителя начальной школы (где начинается системное обучение русскому языку, а также обучение всем другим предметам на русском языке), как показывают наши наблюдения, часто испытывают значительные трудности в работе с детьми-инофонами.

В связи с этим возникла необходимость обобщить наши исследования в данном направлении, в результате чего было составлено учебно-методическое пособие «Читаем! Пишем! Рассказываем!» [Борисенко, 2020], предназначенное для учителя и учащихся начальной школы.

Основными *задачами* обучения русскому как неродному языку в названном пособии являются следующие: развитие интереса к изучению русского языка снятие интерференции в речи на разных уровнях языковой системы, увеличение лексического запаса, выработка умения пользоваться фонетическими, лексическими, грамматическими средствами русского языка на разных уровнях коммуникации [Примерная рабочая ... , 2021].

В основу пособия в соответствии с ФГОС положен доминирующий в мировой практике компетентностно-деятельностный подход в обучении языку. Суть его состоит в том, что знания не передаются обучающимся, а получаются ими в процессе личностно-значимой деятельности. Поэтому необходимо формировать не отдельную систему знаний умений и навыков, а комплекс компетенций, готовящих ребенка к продуктивной жизни и деятельности в социуме [Лукина, 2020].

Компетентностный подход в языковом образовании предполагает формирование *трех основных компетенций*: лингвистической (языковой), коммуникативной и культуроведческой. Очевидно, что в обучении русскому языку как неродному на первое место выходит коммуникативная компетенция. Поэтому упражнения на совершенствование фонетического, лексического уровня речевого



развития и уровня связной речи занимают ведущее место [Берсенева, 2008; Мурашов, 2020; Петрова, 2018].

Структурная составляющая данного пособия основывается на текстоцентрическом подходе: ребенок вместе с учителем читает повесть Э. Успенского «Трое из Простоквашино» и выполняет задания на основе прочитанного текста. Мы предлагаем 10 отрывков из этой книги, соответствующих десяти условным занятиям. Для удобства пользования пособие сконструировано как рабочая тетрадь.

Все занятия спланированы примерно в одном ключе. Сначала читается текст, и предлагаются задания на проверку глобального понимания прочитанного. Позднее включаются задания на проверку детального понимания, которые, возможно, потребуют выборочного перечитывания текста.

Далее идут задания на отработку произношения. Это очень важные для младшего школьника-инофона упражнения, которые ни в коем случае нельзя игнорировать. Вследствие неправильного произнесения и неспособности на слух дифференцировать отдельные звуки русского языка у учащихся-инофонов возникают проблемы с чтением, пониманием, наконец, с правописанием. Здесь мы акцентируем внимание на наиболее трудных моментах освоения русской фонетической системы: замене мягких согласных твердыми часто в позиции конца слова (соль – сол), а также перед гласными и/ы (летний – летный, вилка – вылка); замене твердых [ж], [ш], [ц] полумягкими согласными [ж’], [ш’], [ц’] ([джинсь], [ц’ирк]; не различении звуков [ш] – [ш’] (щеки вместо щеки); недифференциации звука [й] (сьел – сел) и др.

Учителю нужно быть внимательным к речи детей-инофонов, как можно раньше замечать такого рода фонетические трудности и вовремя их корректировать. Коррекция этих трудностей может осуществляться тремя способами: *сопоставительным, артикуляционным и имитационным, или имитативным.*

*Артикуляционный метод* заключается в достижении правильного произношения путем объяснения артикуляции данного звука: положения губ, языка, зубов. Этот способ является наиболее затруднительным для детей ввиду сложности объяснения учителем и неумения учащихся управлять своим артикуляционным аппаратом. В какой-то степени более доступным его может сделать нагляд-

ность, однако более широкие возможности он имеет для старших школьников.

*Сопоставительный метод* (сравнение произношения звука русского языка с эквивалентным звуком родного языка) используется также крайне ограниченно: для этого учителю нужно владеть системой произношения родного языка инофона.

*Имитационный метод – слушай и произноси, как я* – является, на наш взгляд, наиболее экономным и действенным для младших школьников, хотя учитель исходя из индивидуальных возможностей обучающегося может использовать комбинацию методов. При этом мы считаем важным, чтобы при тренировке произношения в большей степени использовались неформальные – «косвенные» – имитационные методы обучения, когда ребенок не чувствует на себе воздействия со стороны учителя: исполнение песен, стихотворений, скороговорок, участие в драматизациях, играх, внеклассных мероприятиях.

Далее следуют лексико-грамматические задания, обеспечивающие, прежде всего, формирование лингвистической компетенции. Поскольку дети из семей мигрантов обучаются в русских школах, их знания, умения и навыки должны соответствовать ФГОС русской государственной школы, стандарт не делает поправок к результатам обучения этих учащихся. Младший школьник-инофон должен не только уверенно говорить на русском языке, но и понимать, как устроен язык, на котором он говорит, что и является предметом изучения грамматики.

В пособии акцентируется внимание на темах, обычно вызывающих трудности у инофонов: употреблении родовых окончаний существительных, прилагательных, глаголов; знании падежей и употреблении падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных; умении изменять глаголы по временам, лицам и числам и других традиционных для начальной школы темах. В издании много заданий на формирование умения строить русское предложение. Выполнять эти упражнения рекомендуется всем учащимся, даже тем, кто находится на дотеоретическом уровне освоения грамматики (1-2 класс). Только от этих детей не требуется указания частей речи, грамматических категорий и пр. Они выполняют задания, имитируя образец.

Чтобы не тормозить речевое развитие инофонов, мы ввели в пособие грамматический материал, который изучается традиционно на более поздних ступенях обучения (знакомство с местоимениями различных разрядов, с императивом, сравнительной степенью прилагательных и наречий, несовершенным и совершенным видом глагола и др.), либо не изучается вообще (глаголы движения, значение и употребление русских предлогов и приставок). Но изучение названных понятий и правил должно проводиться без какой-либо грамматической терминологии, имитационным методом: «повторяй за учителем, пиши по образцу, изменяй по образцу» [Борисенко, 2020, с. 24].

Формирование культуроведческой компетенции предполагает внедрение инофонов в русскую культуру, которое обеспечивает более успешную социализацию этих детей в российском общественном пространстве. При этом учитель не должен ущемлять стремление учащихся-инофонов сохранить свою этническую идентичность. Решить эту задачу помогает использование метода диалога культур. Диалог культур в изучении русского языка может явиться важным средством формирования умения жить и общаться в многонациональной стране, толерантности и гармонизации межнациональных отношений [Борисенко, 2019].

С этой целью в пособие включены задания с национально маркированными единицами языка (русскими суффиксами субъективной оценки, русскими фразеологизмами, пословицами), задания на знакомство с русским речевым этикетом, упражнения на сопоставление отдельных языковых явлений в русском и родном для ученика языке [Борисенко, 2020].

В конце каждого занятия рекомендуем актуализировать содержание прочитанного текста с помощью просмотра соответствующего отрывка из одноименного мультфильма, совершенствуя таким образом навыки аудирования.

Материалы данного пособия могут быть использованы и для коррекции речевых трудностей в обучении русскому родному языку.

### **Библиографический список**

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). Москва : РУДН, 2007. 185 с.

2. Берсенева М. С. Чтение на занятиях по русскому языку: теоретические проблемы обучения инофонов // Русский язык как неродной: новое в теории и методике. Москва : МГПИ, 2008. 173 с.
3. Борисенко И. В. Читаем! Пишем! Рассказываем! / И. В. Борисенко, Е. В. Соловьева, О. В. Соловьева. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 54 с.
4. Борисенко И. В. Особенности формирования лингвистической компетенции в изучении русского языка как неродного // Язык и межкультурные коммуникации : сборник научных статей. Минск : БГПУ им. М. Танка, 2019. С. 30-34.
5. Ильинская И. П. Социально-педагогический аспект формирования этнокультурной осведомленности школьников / И. П. Ильинская, Д. А. Карнаух // Начальная школа. 2020. № 7. С. 18-21.
6. Лукина М. А. О формировании языковой личности в процессе работы с текстом на уроках русского языка // Начальная школа. 2020. № 6. С. 6-9.
7. Малкова Ю. В. Приемы контрастивной лингвистики при изучении русского языка // Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга. Санкт-Петербург : АППО, 2012. С. 39-45.
8. Мурашов А. А. «Понимающее» восприятие речи и его формирование в процессе преподавания // Славянский мир и национальная речевая культура в современной коммуникации. Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2020. С. 474-483.
9. Петрова С. В. Реализация компетентностного подхода в обучении русскому языку // Начальная школа. 2018. № 1. С. 36-39.
10. Примерная рабочая программа начального общего образования: русский язык. Москва : Просвещение, 2021. 99 с.
11. Сабайда С. В. Обучение русскому произношению с учетом основных противопоставлений согласных и гласных фонем // Язык и межкультурные коммуникации. Минск : БГПУ им. М. Танка, 2019. С. 222-226.

*Л. А. Вачеян, М. Д. Иванова*

***Проблемы постдипломного онлайн-обучения  
лиц с глубокими нарушениями зрения***

В статье рассматриваются теоретические аспекты организации онлайн-обучения лиц с глубокими нарушениями зрения: нормативно-правовые акты, регулирующие дистанционное обучение в Российской Федерации; понятие «дистанционное обучение»; возможности и проблемы постдипломного онлайн-обучения лиц с нарушениями зрения в России. В статье представлены результаты эмпирического исследования востребованности, возможностей, проблем организации и проведения онлайн-обучения лиц с глубокими нарушениями зрения с точки зрения инвалидов по зрению, членов Ярославского регионального отделения Всероссийского общества слепых.

**Ключевые слова:** онлайн-обучение; лица с глубокими нарушениями зрения; постдипломное образование; дистанционное обучение; инвалиды по зрению.

*L. A. Vacheyan, M. D. Ivanova*

***Problems of postgraduate online education for people with profound  
visual impairments***

The article discusses the theoretical aspects of the organization of online education for people with profound visual impairments: regulatory legal acts ordering distance learning in the Russian Federation; the concept of "distance learning"; opportunities and problems of online education for people with visual impairments in Russia. The article presents the results of an empirical study of the relevance possibilities, problems of organizing and conducting postgraduate online education for people with profound visual impairments from the point of view of visually impaired people-members of the Yaroslavl regional branch of the All-Russian Society of the Blind.

**Keywords:** online education; persons with profound visual impairments; postgraduate education; distance learning; visually impaired.

Современное онлайн-обучение в России регулируется рядом утвержденных нормативно-правовых актов и законов. В Законе «Об образовании в РФ» говорится: «Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти...» [Федеральный закон ...]. При этом в образовательных учреждениях должны быть созданы условия для «функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий...» для всех участников образовательного процесса, включая лиц с ОВЗ [Федеральный закон ...].

Г. В. Курицына пишет, что дистанционное обучение в современном понимании – это обучение на расстоянии, когда преподаватель и студент разделены в пространстве и их взаимодействие основано на использовании современных телекоммуникационных технологий [Курицына, 2016]. Качество внедрения и применения онлайн-обучения можно оценивать с помощью таких показателей как результативность, доступность, оперативность, демократичность, социальность [Курицына, 2016]. Ключевым показателем качества онлайн-обучения является интегративность – постоянное систематическое взаимодействие преподавателя и обучающихся, а также обучающихся между собой в учебном процессе [Андрюхина, 2020].

Информационное образовательное пространство предъявляет требования к обучающимся с ОВЗ, основные из которых можно сформулировать так: умение самостоятельно находить, накапливать и переосмысливать научные знания; умение обучающихся самостоятельно ориентироваться в современном информационном пространстве [Фирсов, 2012; Шунаева, 2021]. При глубоких нарушениях зрения возникает целый ряд проблем в выполнении этих требований, что обусловлено спецификой дефекта [Астанин, 2022; Вачеян, 2021].

В настоящее время новые возможности для обучения предоставляются многочисленными онлайн-курсами, которые организуются как вузами, так и центрами реабилитации, Всероссийским обществом слепых и другими образовательными центрами Российской Федерации [Доступное онлайн-образование ... ]. Обучающиеся с нарушениями зрения имеют особые образовательные потребности, которые необходимо учитывать при организации их постдипломного онлайн-обучения. Проблемы дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время всесторонне изучаются научным сообществом [Барина, 2022; Исмаилов, 2017; Каткова, 2020; Селиванов, 2020].

Нами было организовано эмпирическое исследование с целью изучения востребованности онлайн-обучения лиц с глубокими нарушениями зрения, его возможностей, проблем организации и проведения.

В качестве методов исследования были использованы устный опрос и анкетирование. В опросе приняли участие 12 инвалидов по зрению, членов Ярославского регионального отделения Всероссийского общества слепых (ВОС): 6 человек – инвалиды I группы (двое с остаточным зрением), 6 человек – инвалиды II группы; 6 женщин и 6 мужчин, возраст респондентов от 28 до 60 лет; 8 респондентов имеют высшее образование и 4 – среднее специальное образование.

25 % респондентов считают невозможным эффективное постдипломное обучение или повышение профессиональной квалификации лиц с глубокими нарушениями зрения в условиях онлайн-обучения.

75 % опрошенных высказались за то, что такое обучение возможно, но при соблюдении ряда условий. В частности, 100 % инвалидов по зрению считают, что необходимо увеличивать размер, изменять шрифт на доступный для слабовидящих людей (например, Segoe UI); сокращать количество визуальной информации на слайдах презентаций; использовать технологию тифлокомментирования; онлайн-курсы должны быть доступны для скринридеров (например, JAWS).

75 % респондентов отметили, что более эффективными будут смешанные техники организации онлайн-курсов постдипломного

обучения или повышения профессиональной квалификации, которые предполагают как очные, так и дистанционные занятия.

Респонденты указывают (83 %), что теоретические знания можно транслировать для слепых и слабовидящих в режиме онлайн-курсов, а практические навыки необходимо получать только в условиях личного взаимодействия обучающего и обучаемого методом показа с применением приемов «рука в руке».

Изучив востребованную тематику онлайн-обучения, мы получили следующие результаты: 100 % респондентов считают, что теоретические курсы по истории, культурологии, социологии, аранжировке и т. д. доступны для изучения инвалидами по зрению. 75 % респондентов высказались за возможность эффективной организации и проведения практико-ориентированного постдипломного онлайн-обучения по вокалу, настройке инструментов, психологической диагностике, декоративно-прикладному искусству и т. д. только в условиях использования смешанных техник, описанных выше.

Нами были изучены наиболее актуальные, с точки зрения респондентов, проблемы организации и осуществления онлайн-обучения для инвалидов по зрению:

1. Неполная техническая обеспеченность инвалидов по зрению специальными средствами для онлайн-обучения, например, индивидуальными ноутбуками, программным обеспечением и др.

2. Скринеры не всегда дают возможности подключения к платформам онлайн-обучения.

3. Низкий уровень владения навыками, необходимыми для онлайн-обучения, у лиц с нарушениями зрения (навык настройки платформ для участия в занятиях, умение оперативно найти необходимую информации в сети Интернет и др.).

4. Технологией тифлокомментирования владеют недостаточное количество специалистов даже в системе ВОС, что затрудняет организацию и осуществление онлайн-обучения лиц с нарушениями зрения.

5. Ограничены возможности обмена информацией между инвалидами с нарушением зрения и другими участниками процесса онлайн-обучения, что связано с трудностями осуществления прямого речевого общения.

Постдипломное обучение и повышение профессиональной квалификации лиц с глубокими нарушениями зрения в условиях



онлайн-обучения возможно при соблюдении целого ряда условий его организации и осуществления. Проблемы онлайн-обучения инвалидов по зрению носят как технический, так и сущностный характер, обусловленный спецификой дефекта. Преодоление проблем предполагает усовершенствование технологий онлайн-обучения и подготовку специалистов для работы с контингентом лиц с ограниченными возможностями здоровья.

### **Библиографический список**

1. Андрюхина Т. Н. Дистанционное обучение в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. 2020. №1 (45). С. 6-9.

2. Астанин А. А. Дополнительное образование взрослых людей с инвалидностью по зрению с применением технологий дистанционного обучения // Современные исследования в тифлопедагогике : сборник материалов научно-практической конференции. Москва : МГПУ, 2022. С. 109-114.

3. Баринова Г. В. Трансформация образования инвалидов в контексте пандемии: онтологический аспект // Педагогическое образование и наука. 2022. № 3. С. 45-53.

4. Вачеян Л. А. Проблемы дистанционного обучения лиц с нарушением зрения / Л. А. Вачеян, М. Д. Иванова // Специальное и инклюзивное образование : материалы Международной научно-практической конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 221-226.

5. Доступное онлайн-образование для людей с нарушением зрения. URL: <http://blind-study.ru/>. (Дата обращения: 12.10.2022).

6. Исмаилов Д. А. Применение дистанционных технологий для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ // Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования: опыт, проблемы и перспективы : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар : Южный институт менеджмента, 2017. С. 92-96.

7. Каткова Е. М. Информационные и коммуникационные технологии индивидуализации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья // Аграрная наука в XXI веке: проблемы и перспективы : сборник статей Всероссийской (национальной)

научно-практической конференции. Саратов : ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2020. С. 112-115.

8. Курицына Г. В. Сущностно-содержательные характеристики дистанционного обучения в вузе // Вестник Бурятского университета. 2016. № 2. С. 34-50.

9. Селиванов В. В. Актуальные вопросы дистанционного инклюзивного образования в условиях современных вызовов // Дистанционные образовательные технологии : сборник трудов V Международной научно-практической конференции / отв. ред. В. Н. Таран. Симферополь : Типография «Ариал», 2020. С. 185-187.

10. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://base.garant.ru/70291362>. (Дата обращения: 12.10.2022).

11. Фирсов В. Л. Педагогические условия формирования готовности студентов вуза к непрерывному профессиональному образованию в условиях дистанционного обучения // Наука и современность. 2012. № 15-3. С. 104-107.

12. Шунаева О. А. Организация инклюзивного обучения в общеобразовательной организации в условиях дистанционного обучения // День науки : сборник статей XXII студенческой научной конференции / под ред. О. А. Корниловой, Н. В. Липиной. Самара : Самарский филиал государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет», 2021. С. 261-266.

УДК 378.1

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_58

*В. А. Грошенкова, С. С. Елифантьева*

***Проблемы заимствований и цитирований  
в научных статьях по дефектологии и логопедии***

В работе рассматривается вопрос обнаружения заимствований в научной сфере деятельности преподавателей и студентов дефектологических факультетов и педагогов-практиков в области дефек-

тологии и логопедии. Выделяются критерии, позволяющие обнаружить заимствования, приводятся сравнительные данные об уровне оригинальности научных статей и доле корректных заимствований в работах различных категорий авторов, даются рекомендации по повышению оригинальности научного текста.

**Ключевые слова:** научная статья; оригинальность текста; плагиат; корректные заимствования; научная этика.

*V. A. Groshenkova, S. S. Elifantieva*

### ***Problems of borrowings and citations in scientific articles on defectology and speech therapy***

The paper considers the issue of detecting borrowings in the scientific field of activity of teachers and students of defectology faculties and teachers-practitioners in the field of defectology and speech therapy. The criteria for detecting borrowings are highlighted, comparative data on the level of originality of scientific articles and the proportion of correct borrowings in the works of various categories of authors are given, recommendations are given to improve the originality of the scientific text.

**Keywords:** scientific article; originality of the text; plagiarism; correct borrowings; scientific ethics.

В настоящее время в образовательном и научном сообществах всесторонне рассматривается проблема плагиата; обсуждаются стратегии развития данного направления в области внедрения, использования и усовершенствования электронных систем обнаружения заимствований, а также круг этических, нормативно-правовых, методологических, программно-технологических и образовательных вопросов. На законодательном уровне отмечается, что плагиат – умышленное присвоение авторства на чужое произведение науки, литературы или искусства. В статье 146 Уголовного кодекса Российской Федерации предусматривается ответственность за нарушение авторских и смежных прав [Слобожанина, 2019]. Однако единого представления о том, кто и на каких основаниях будет осуществлять процедуру проверки научных текстов на уникальность, пока не выработано [Авдеева, 2020]. В то же время в России создана Комиссия по противодействию фальсифи-

кации научных исследований [Васильев, 2021]. Проверка научных текстов на уникальность осуществляется и официальной независимой экспертизой в Российской государственной библиотеке, проводимой квалифицированными специалистами по разработанным методикам [Авдеева, 2020].

Некорректные заимствования в научных публикациях – недопустимое явление, тормозящее развитие науки образования (В. А. Васильев, Ю. В. Чехович, Р. Т. Сайгитов, А. В. Молчанов, А. В. Кулешова, П. Г. Арефьев, И. Б. Стрелкова и др.). Научная статья является основным инструментом выражения научной идеи, представления научного результата. В связи с этим качество и продуктивность научных публикаций обеспечивает дальнейшее развитие науки [Шестакович, 2019].

Важно отметить, что в последние годы как в России, так и за рубежом уделяется внимание формированию у студентов вузов компетенций, связанных с соблюдением этики научной коммуникации и культурой написания научных статей и цитирования [Стрелкова, 2021; Молчанов, 2021; Формирование надпрофессиональных ... , 2020]. Целый ряд работ посвящен рекомендациям по совершенствованию работы по подготовке студентов к написанию научных статей и повышению оригинальности текста [Левин, 2014; Обнаружение заимствований ... , 2020].

Сегодня существует несколько способов обнаружения заимствований: анализ текстовых материалов экспертами, ручной поиск аналогичной информации, проверка с помощью автоматических систем (Antiplagiat.ru, Antiplagiat.Вуз, Antiplagiat.РГБ, AntiPlagiarism.NET, text.rucont.ru, text.ru/antiplagiat, Advego Plagiat, Content Watch и др.).

Большинство исследователей отмечают, что автоматизированная проверка текста на оригинальность не является достаточной. Необходимо руководствоваться не только оценкой системы, но и ориентироваться на заключение рецензента работы. Только эксперт, знающий особенности автоматизированных систем и способный оценить характер текстовых совпадений, может установить подлинный объем заимствований [Нечаева, 2022; Харченко, 2022].

РИНЦ также ввел параметр «Средняя доля заимствованного неавторского текста в статьях журнала за год, %». В связи с этим издания предлагают авторам переписать фрагменты их научных

статей, чтобы не иметь проблем в РИНЦ по этому показателю [Кулешова, 2018]. Однако И. А. Стернин считает, что недопустимо требовать от ученого, чтобы все его статьи не содержали ранее опубликованного материала, это противоречит логике и методологии развития научного исследования. Целесообразно использовать параметр «самостоятельность» вместо параметра «оригинальность» [Стернин, 2021, с. 33].

Р. Т. Сайгилов выделяет следующие критерии определения заимствований: оформление заимствования; объем заимствования; авторство первоисточника; источник заимствования; содержание заимствования (обоснование, методы, результаты и пр.); точность заимствования (прямое, парафраз, маскирование); язык первоисточника; доступность первоисточника; форма заимствования (устная, вещественная, электронная); форма заимствуемого объекта (идея, текст, иллюстрации, данные, код); намерение, культурный контекст, область знания, жанр статьи, период публикации [Сайгилов, 2021].

По мнению А. Г. Шестакович, необходимо создавать службы контроля публикационной деятельности научных и педагогических работников с целью оперативного обнаружения имеющегося плагиата [Шестакович, 2019].

В 2021 и 2022 годах нами было проведено исследование по оценке уровня оригинальности научных статей преподавателей и студентов дефектологических факультетов университетов и педагогов-практиков, работающих в системе дошкольного и школьного образования. В ходе исследования были проанализированы материалы по актуальным проблемам специального и инклюзивного образования, поданные к рассмотрению в рамках пяти международных научно-практических конференций и двух студенческих научных конференций.

Проведенное исследование позволило выявить определенные закономерности и некоторые тенденции.

Наиболее высокие показатели по проценту оригинальности текста и доле корректных заимствований от общего числа заимствований характерны для научных статей преподавателей высшей школы. Значительно ниже эти показатели в статьях студентов (написанных без соавторства с научным руководителем) и педагогов-практиков в области дефектологии и логопедии. Причем зна-

чимых различий по данным показателям вне зависимости от того, является ли автором студент бакалавриата, студент магистратуры или педагог-практик, не наблюдалось.

Несколько иная ситуация характера для случаев, когда статьи написаны студентами магистратуры, работающими в системе образования, в соавторстве с научными руководителями магистерских диссертаций. В своем большинстве вышеназванные показатели оказались ниже (или сопоставимы) по сравнению с показателями в работах преподавателей университетов, но выше показателей в работах остальных категорий авторов.

Проведенное исследование показало, что процент оригинальности текста научной статьи напрямую зависит от того, какая из автоматизированных систем применялась для проверки. В частности, было установлено, что значительные различия по данному показателю наблюдались при проверке текста статьи с помощью бесплатной и платной версии системы. В этом случае разница составляла от 30 до 40 %.

Полученные результаты были вполне ожидаемы. При этом необходимо понимать, что описанная картина характерна в целом для большинства проанализированных материалов в рамках исследования работ. Безусловно, в отдельных случаях были исключения, когда низкий процент оригинальности текста выявлялся в статьях преподавателей университетов, и наоборот, высокий процент – в статьях студентов.

Основная задача нашего исследования заключалась в установлении причин низких показателей по проценту оригинальности текста и доле корректных заимствований от общего числа заимствований. Выявить их позволил анализ текстов научных статей.

Во-первых, в статьях с низкими показателями пропорциональное соотношение между научным обзором и собственным исследованием не являлось оптимальным. Значительная часть текста (иногда до 50 % статьи) представляла собой литературный обзор по исследуемой проблеме, который зачастую был не оправдан целью работы. Как правило, в этих случаях обзор носил прикладной, реферативный характер, отсутствовали анализ, систематизация и обобщение материала, не нашла отражения собственная позиция авторов.

Во-вторых, имело место недопонимание, что косвенное цитирование, выражающееся в аннотированном изложении того или иного теоретического положения, факта предполагает указание на источник.

В-третьих, при описании собственного педагогического опыта использовались шаблонные фразы, давалось поверхностное обоснование тезиса об эффективности применяемых методов или используемых технологий.

Как видим, основные причины низких показателей оригинальности текстов заключались в недопонимании сути и специфики научной работы. В связи с этим возникает необходимость разъяснения студентам принципов написания научных статей и особенностей автоматизированной проверки текстов на оригинальность. Обязательно следует акцентировать внимание студентов на следующих моментах. 1. Обзор современного состояния изучаемой проблемы должен носить аналитический характер. 2. Заимствования должны быть оправданы целями написания статьи и грамотно оформлены. 3. В статье должны быть отражены результаты собственных исследований с обоснованием использованных методов и анализом полученных данных.

Таким образом, проблема оценки оригинальности научных работ является актуальной на современном этапе развития. Основной причиной высоких показателей некорректных и неправомерных заимствований является незнание или недопонимание сущности научных работ. Показатели по проценту оригинальности текста и доле корректных заимствований различаются в статьях преподавателей высшей школы, педагогов-практиков и студентов. Полученные данные свидетельствуют об особом значении работы со студентами по вопросам научной этики.

### **Библиографический список**

1. Авдеева Н. В. Содействие проекта «Антиплагиат.РГБ» повышению уровня российского образования и науки / Н. В. Авдеева, И. В. Сусь // Открытое образование. 2020. Т. 24, № 4. С. 41-46.

2. Васильев В. А. О Комиссии по противодействию фальсификации научных исследований и ее деятельности в вопросах

публикационной этики. URL: <https://ozconf.ru/2021>. (Дата обращения: 25.11.2022).

3. Кулешова А. В. Парадоксы публикационной активности в поле современной российской науки: генезис, диагноз, тренды / А. В. Кулешова, Д. Г. Подвойский // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 4. С. 169-210.

4. Левин В. И. Плагиат в российской науке // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 6. С. 111-114.

5. Молчанов А. В. Честность в эпоху Интернета. URL: <https://ozconf.ru/2021>. (Дата обращения: 25.11.2022).

6. Нечаева Т. В. Международная конференция «Обнаружение заимствований»: нужна ли проверка на плагиат научному журналу? // Почвы и окружающая среда. 2022. Т. 5, № 1. С. 1-16.

7. Обнаружение заимствований: от технологии к методологии // Университетская книга. 2020. № 12. С. 70-75.

8. Сайгитов Р. Т. Заимствования глазами научного редактора: тексты, графические материалы, данные. URL: <https://ozconf.ru/2021>. (Дата обращения: 25.11.2022).

9. Слобожанина В. А. Способы повышения оригинальности учебно-исследовательских работ студентов / В. А. Слобожанина, Т. Г. Ханова // Педагогический вестник. 2019. № 10. С. 25-27.

10. Стернин И. А. Проблемы оценки научных исследований // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2021. № 3. С. 169-203.

11. Стрелкова И. Б. Культура научного цитирования: проблема формирования компетенций. URL: <https://ozconf.ru/2021>. (Дата обращения: 25.11.2022).

12. Формирование надпрофессиональных компетенций в процессе непрерывного профессионального образования / под ред. В. Н. Голубовского. Минск : ИВЦ Минфина, 2020. 248 с.

13. Харченко С. Г. Подходы к методологии оценки научных публикаций / С. Г. Харченко, П. А. Докукин, Д. Е. Кучер // Россия в XXI веке: Образование как важный цивилизационный институт развития и формирования российской культурно-исторической идентичности : сборник докладов и материалов XXX Моисеевских чтений. Москва : Академия МНЭПУ, 2022. С. 174-183.



14. Шестакович А. Г. Проблемы развития публикационной культуры в научном обществе в России // Вестник Уфимского государственного нефтяного технического университета. Наука. Образование. Экономика. Серия: Экономика. 2019. № 2 (28). С. 43-50.

УДК 376.1

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_65

*О. В. Елецкая, О. Н. Некрасова*

***Преодоление недостаточности языковых способностей  
у детей младшего школьного возраста  
с дисграфией на логопедических занятиях***

Предметом данного исследования стало выявление закономерности между дефицитарностью языковых способностей и патологическим механизмом дисграфии. В статье рассматриваются методы логопедической работы по преодолению недостаточности основных компонентов языковых способностей у обучающихся 2 класса (фонематического, лексического и грамматического) как способа предупреждения дисграфии у школьников младших классов в период формирования навыка письма по правилам графики.

***Ключевые слова:*** патологический механизм дисграфии; дефицитарность языковых способностей; логопедическая работа; дети младшего школьного возраста.

*O. V. Eletskaia, O. N. Nekrasova*

***Overcoming insufficiency of language abilities in junior  
schoolchildren with dysgraphia in speech therapy classes***

The subject of this study was the identification of a pattern between the scarcity of language abilities and the pathological mechanism of dysgraphia. The article discusses the methods of speech therapy work to overcome the insufficiency of the main components of language abilities in students of the 2nd grade (phonemic, lexical and grammatical), as a way to prevent the development of dysgraphia in elementary school

students during the formation of writing skills according to the rules of graphics.

**Keywords:** pathological mechanism of dysgraphia; deficiency of language abilities; speech therapy work; children of primary school age.

Языковые способности определяют как «психофизиологический механизм, обеспечивающий владение и овладение языком» [Леонтьев, 1970, с. 350] и многоуровневую иерархически организованную функциональную систему, формирующуюся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития [Шахнарович, 1991]. Согласно принципу онтогенеза, языковые способности человека формируются постепенно и неравномерно, но к моменту освоения навыка письма по правилам графики в младших классах все компоненты в норме должны достигать необходимой степени зрелости, составляя его базу [Лалаева, 2004]. В настоящее время многие исследователи в качестве основного дефекта детей с общим недоразвитием речи стали выделять дефицитность языковой способности [Ефименкова, 2021; Роговская, 2022; Соколова, 2022].

Этиологическое исследование нарушений письменной речи затруднено тем, что оно всегда ретроспективно, так как факторы, вызвавшие указанные расстройства, к моменту поступления ребенка в школу могут отойти на второй план [Садовникова, 1997].

Анализ литературных данных позволил предположить и подтвердить экспериментом предположение о том, что возникновение определенного вида дисграфии происходит на фоне недостаточности языковых способностей [Некрасова, 2022; Розова, 2017]. Так, нарушение фонематического восприятия может приводить к специфическим ошибкам при акустической дисграфии. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза во многих случаях вызвана ограниченностью лексического компонента. Аграмматическая дисграфия – следствие недостаточности развития грамматического компонента языковых способностей [Прищепова, 2020; Чистякова, 2015].

На основании исследования, которое проводилось с октября по ноябрь 2021 г. на базе «Школы здоровья» ГБОУ «СОШ № 269» Кировского района г. Санкт-Петербурга для детей с нормальным и нарушенным речевым развитием нами была проведена коррекцион-

но-логопедическая работа в рамках формирующего эксперимента, которая включала в себя *два этапа*: подготовительный и основной.

*Задачи подготовительного этапа* были направлены на устранение недостаточности языковых способностей детей младшего школьного возраста: формирование фонематических процессов, повышение уровня развития лексики и лексико-грамматических операций, совершенствование состояния грамматических операций. На этом этапе был важен дифференцированный подход.

В зависимости от степени выраженности недостаточности языковых способностей и характера выявленных специфических ошибок дети из экспериментальной группы были разделены на три подгруппы: 1) учащиеся с минимальными показателями при обследовании фонематического восприятия и специфическими ошибками на письме, характерными для акустической дисграфии; 2) школьники с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза, показавшие слабые результаты в выполнении заданий на анализ, синтез и представления; 3) дети, у которых преобладали специфические ошибки аграмматической дисграфии и выявлена явная недостаточность сформированности грамматического компонента языковых способностей.

Часть детей, участвовавших в констатирующем эксперименте, продолжила занятия с логопедом на школьном логопункте. На основе неоднородности патологического механизма возникновения дисграфии и степени несформированности языковых способностей нами были разработаны и проведены дифференцированные тематические занятия с экспериментальной группой детей. При подборе заданий нами учитывался уровень общего развития, приобретенный опыт учебной деятельности, интересы, степень познавательной активности.

Формирующий эксперимент проходил на базе «Школы здоровья» ГБОУ «СОШ № 269» Кировского района г. Санкт-Петербурга с февраля по апрель 2022 г.

В ходе индивидуальных занятий решались задачи, соответствующие запросам каждой группы школьников: развитие фонематического восприятия (дифференциации фонем); фонематического анализа, синтеза и представлений; увеличение объема и качества номинативного словаря; называние действия по предъявленному предмету; подбор слов-синонимов и антонимов; объясне-

ние переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях; различение существительных, прилагательных и глаголов; употребление имен существительных в единственном и множественном числе; употребление предложно-падежных конструкций с использованием; сочетание существительных с числительными; дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени; совершенного и несовершенного вида; образование относительных и притяжательных прилагательных.

Общей задачей для всех участников экспериментальной работы стало развитие и обогащение активного словаря. Для этого использовались такие методы, как беседы с ребенком об его увлечениях, окружающем мире и людях, их сфере деятельности; о том, что его радует или огорчает; о письме, о возможном применении этого навыка.

На групповых занятиях *основного этапа* нами использовались задания, направленные на преодоление ошибок, свойственных акустической, аграмматической дисграфии и дисграфии на основе нарушении языкового анализа и синтеза.

По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный срез, который показал следующие результаты. В заданиях на выявление состояния фонематических функций (фонематического восприятия, анализа, синтеза и представлений) результат в ЭГ был улучшен в среднем до 4,98 балла, в КГ – до 4,8 балла. В заданиях на выделение звуков в разных частях слова дети ЭГ были достаточно успешны. Значительно легче стали восприниматься учащимися ЭГ сложные слова со стечением согласных. С заданиями на анализ, синтез и представление в ЭГ и КГ дети справлялись, но дети ЭГ подбирали разнообразные слова, так была проведена большая работа по расширению словарного запаса.

При оценке состояния номинативного словаря учащиеся ЭГ показали лучшие результаты (85 %) по сравнению с КГ (75 %). Напомним, что при констатирующем обследовании показатели ЭГ были значительно ниже: задание было выполнено в среднем на 46 %. При обследовании номинативного словаря у детей ЭГ уровень знаний слов на бытовые нейтральные темы стал высоким и появился интерес к устаревшим словам, специальным терминам,

абстрактным понятиям, не часто встречающимся глаголам и наречиям, прилагательным.

Достаточно хорошие результаты школьники показали при выполнении заданий на словообразование: называние действия по предъявленному предмету, действия на основе словообразовательного анализа сложного слова. Средний балл в ЭГ – 4,95, в КГ – 4,8. Со словами, обозначающими животных, школьники справились довольно легко, и показатели обеих групп практически одинаковые: ЭГ и КГ 5 баллов соответственно. Задания, где требовалось подбирать слова синонимы и антонимы, в ЭГ были выполнены лучше, чем в КГ. Средний балл за такие задания составил в ЭГ – 5, а в КГ – 4,85.

Дети ЭГ смогли на высоком уровне выполнить задания на объяснение переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях, фразеологических оборотов.

Анализ состояния лексики и лексико-грамматических операций в контрольном эксперименте показал, что учащиеся в ЭГ имеют гораздо более высокие показатели по многим параметрам. Они стали правильно и уверенно излагать свои мысли, понимать значения многих слов, что, на наш взгляд, позволит им успешнее осваивать образовательную программу.

Следующий блок обучающей методики давал возможность улучшить состояние грамматических операций. Нами были включены задания на употребление имен существительных в единственном и множественном числе; задания на употребление предложно-падежных конструкций с использованием предлогов; задания на сочетание существительных с числительными; на дифференциацию глаголов единственного и множественного числа настоящего времени; на дифференциацию глаголов совершенного и несовершенного вида; задания на образование относительных и притяжательных прилагательных и образование существительных при помощи суффиксов и прилагательных. Средний балл контрольного эксперимента этого блока в ЭГ – 4,86, в КГ – 4,81.

Диктант показал отсутствие дисграфических ошибок у детей ЭГ и их наличие у детей КГ – 16,7 %.

Итак, логопедическая работа, построенная на дифференцированном подходе с детьми младшего школьного возраста, у которых

отмечается недостаточность языковых способностей, должна учитывать патологический механизм дисграфии.

### **Библиографический список**

1. Глухов В. П. Практикум по психолингвистике. Москва : МПГУ, 2017. 178 с.

2. Ефименкова Л. Н. Формирование речи дошкольников. Москва : Национальный книжный центр, 2021. 176 с.

3. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. Ростов-на-Дону : Феникс ; Санкт-Петербург : Союз, 2004. 224 с.

4. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. Москва : Наука, 1970. С. 314-370.

5. Некрасова О. Н. Состояние языковых способностей у младших школьников с дисграфией / О. Н. Некрасова, О. В. Елецкая // Современное интегративное пространство специального и инклюзивного образования : сборник научных трудов по материалам XV Международной научно-практической конференции. Курск : КГУ, 2022. С. 81-85.

6. Прищепова И. В. Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи / И. В. Прищепова, П. А. Прищепова. Санкт-Петербург : Литера, 2020. 128 с.

7. Розова Е. Ю. Логопедические занятия в период обучения грамоте. Рабочая программа. Технологические карты логопедических занятий / Е. Ю. Розова, Т. В. Коробченко / под науч. ред. О. В. Елецкой. Москва : Редкая птица, 2017. 336 с.

8. Роговская А. В. Специфика исследования лингвистических предпосылок формирования навыка письма у обучающихся школьников с дисграфией // Дошкольное, начальное и специальное образование: современные технологии воспитания, обучения и развития. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2022. С. 51-56.

9. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. Москва : Владос, 1997. 152 с.

10. Соколова А. Е. Состояние речевых и неречевых предпосылок формирования письма у школьников с дисграфией // Дошкольное, начальное и специальное образование: современные технологии воспитания, обучения и развития : материалы Всероссийского

конкурса студенческих научных статей. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2022. С. 56-60.

11. Чистякова О. В. Исправляем дисграфию: 500 упражнений для учащихся 1-4 классов. Санкт-Петербург : Литера, 2015. 224 с.

12. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. Москва : Наука, 1991. С. 185-220.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_71

*О. И. Кокорева*

***Возможности использования тактильных изданий  
в рамках регионального компонента образования  
детей дошкольного возраста с нарушением зрения***

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования тактильных книг для приобщения дошкольников с нарушением зрения к культурно-историческому наследию Тульского края и основам православной культуры в рамках регионального компонента образования. Раскрываются содержание и технология организации работы по этим направлениям. Представлена характеристика теоретического и практического компонентов системы обучения студентов работе с тактильными книгами, включающая обучение технологии изготовления и методике использования тактильных изданий в работе с детьми с нарушением зрения.

**Ключевые слова:** дети с нарушением зрения; дети дошкольного возраста; тактильные книги; региональный компонент образования; проектная деятельность.

*О. И. Kokoreva*

***Possibilities of using tactile publications as part of the regional  
component of education of preschool children with visual impairment***

In the article are considered the theoretical and practical aspects of using tactile books to familiarize preschool children with visual impairment to the cultural and historical heritage of the Tula region and the basics of Orthodox culture in the regional component of education.

---

© Кокорева О. И., 2023

The content and technology of work organization in these areas are disclosed. The characteristic of theoretical and practical components of the system of teaching students work with tactile books, including teaching production technology and methods of using the tactile publications in the work with visually impaired children.

**Keywords:** children with visual impairment; preschool children; tactile books; regional component of education; project activities.

Духовная консолидация, национальное самосознание, уважение и интерес к родной культуре всегда считались признаками высокоразвитого общества, воспитание членов которого должно начинаться с самого раннего возраста. Первой ступенью освоения всех богатств культурного наследия нашей Родины является приобщение детей к культуре и традициям родного края, начиная с дошкольного возраста [Меньшиков, 2018]. Практическая реализация регионального компонента в воспитании предполагает определение возможностей национально-региональных факторов в становлении личности ребенка, осуществлении процесса его социализации [Галич, 2019].

Субъективность и индивидуальность ценностного опыта дошкольника детерминирует освоение им социальных ценностей. В свою очередь, этот опыт определяется содержанием и характером социальных взаимодействий. Дошкольник присваивает только лично значимые ценности, в основе которых лежат эмоциональные переживания [Кузьмина, 2021]. Положительное эмоциональное и осознанное отношение к социальному миру составляют ценностный компонент структуры социализации ребенка, на формирование которого определяющее влияние оказывает совместная со взрослым деятельность, где последний целенаправленно использует средства воздействия на эмоциональную сферу дошкольника [Казак, 2021]. Одним из специальных педагогических средств для детей со зрительными недостатками являются тактильные издания [Плаксина, 2011; Священник Кирилл ... , 2019; Слюсарская, 2018; Солнцева, 2000].

Эффективность привития ребенку с нарушением зрения общечеловеческих ценностей в достаточно большой степени детерминируется технологией коррекционно-развивающей работы [Земцова, 1973; Слюсарская, 2020]. Для ознакомления с родным краем до-



школьнику необходимо дать возможность осуществлять взаимодействия с окружающим миром с учетом особенностей, характерных для развития его познавательной и эмоциональной сферы, обусловленных первичным дефектом [Панкова, 2021].

Тактильные издания имеют важные свойства, обеспечивающие определенную степень компенсации слепоты и слабовидения через осязание, на особую роль которого для развития детей с нарушением зрения указывают исследования В. М. Воронина, М. И. Земцовой, Ю. А. Кулагина, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой и других ученых в области тифлопсихологии и тифлопедагогики. Для иллюстраций в тактильных книгах применяются натуральные материалы, используется техника рельефных и контурных изображений, цветового контраста. Текст выполняется укрупненным плоскочечатным шрифтом [Плаксина, 2010].

Важными направлениями нашей научно-методической работы с тактильными изданиями являлись приобщение детей с нарушением зрения к культурно-историческому наследию Тульского края и основам православной культуры. Приоритет при этом отдавался воспитательной функции, которая осуществлялась как в отношении детей, так и студентов факультета психологии, принимавших участие в изготовлении тактильных книг.

Оба направления реализовывались в рамках регионального компонента образовательной программы. Содержанием первого было ознакомление детей с историческими и социокультурными особенностями Тульского края. Организация работы основывалась на следующих положениях.

Опыт общения с социальным миром в дошкольном возрасте преломляется через эмоциональную сферу и переживания ребенка, выступая детерминантой его дальнейшей общественной жизни, что обеспечивает трансляцию образцов нравственных, этических и эстетических норм на близком материале. Человек сначала осознает себя как представитель социума родного края, затем – своей страны, только потом – всего человеческого рода [Панкова, 2021].

Содержание процесса приобщения к истории и культуре малой Родины включает знакомство с историческими событиями, культурными традициями, природными особенностями, искусством родного края. Для его успешной реализации применительно к детям с нарушением зрения требуются специальные педагогиче-

ские средства, не только обеспечивающие адекватное восприятие, но и воздействующие на эмоциональную сферу дошкольника.

Приобщение незрячих и слабовидящих детей к культурным ценностям малой родины является одной из задач их социализации, для решения которой необходимы специальные технологии, обеспечивающие мобилизацию компенсаторных возможностей ребенка и осознание принадлежности к родному краю.

Базовые основы будущих мировоззренческих установок, ценностных ориентаций, нравственно-патриотических позиций, национального самосознания личности закладываются в дошкольном возрасте через воспитание интереса к родному краю, чувства сопричастности к нему, формирования у ребенка личностного отношения к его культурному наследию. В связи с этим для дошкольников с нарушением зрения так важно наполнение коррекционно-развивающей среды тактильными материалами о родном крае, повышающими эффективность восприятия и осознания детьми краеведческого материала, способствующего обеспечению их познавательной и эмоциональной активности.

В рамках проектов по приобщению детей дошкольного возраста с нарушением зрения к культурно-историческому наследию Тульского края, осуществляемых Тульским государственным педагогическим университетом им. Л. Н. Толстого совместно с Тульской областной специальной библиотекой для слепых, были подготовлены тактильные книги и тактильные сувениры на материале архитектурных достопримечательностей и исторических народных промыслов Тульской области (самовары, пряники, гармонь, филимоновская игрушка, оружие).

Второй крупный совместный проект «Прикосновение к православному мудрости: Когда Библия оживает» был направлен на приобщение детей дошкольного возраста с глубоким нарушением зрения к основам православной культуры через ознакомление с эпизодами Библии для детей, представленными как страницы тактильной книги с объемными иллюстрациями, выполненными в различных техниках. Уникальность этого проекта заключалась в создании иллюстраций на основе изводов православных икон.

Особо следует отметить, что воспитательное значение этого проекта распространялось не только на детей, но и студентов, поскольку их непосредственное участие в нем оказало положитель-

ное влияние на их профессиональный рост, содействовало приобщению будущих педагогов и психологов к духовно-нравственным ценностям, транслируемым через православную культуру.

Одним из результатов участия в этом проекте стала разработка системы обучения педагогов работе с тактильными книгами, которая включает *два взаимодополняющих направления*: обучение технологии изготовления тактильных изданий, обучение методике их использования в работе с детьми с нарушением зрения.

В рамках каждого направления выделяются *теоретический и практический компоненты*. *Теоретический компонент* по первому направлению включает знания о специфике тактильных изданий, истории изготовления книг с рельефными рисунками, демонстрацию тактильных книг разного содержания и возрастной адресованности, выполненных в различных техниках; *практический* – формирование навыков их изготовления, которое должно осуществляться в определенной последовательности.

Вначале выполняются упражнения с выключенным зрительным анализатором. Обучающимся предлагается поочередно тактильно обследовать иллюстрации, выполненные техникой контурных и аппликационных рисунков, рельефных и барельефных, проанализировать свои осязательные ощущения на предмет сравнения точности восприятия образа предметов, затем сравнить их со зрительным образом.

Затем последовательно проводятся занятия по изготовлению обучающимися отдельных предметных картинок, тематических или сюжетных тактильных иллюстраций, подбору музыкального сопровождения к ним, записи голосового чтения. От авторов требуется научиться выбирать наиболее адекватную технику выполнения картинок, изготавливать детали оформления персонажей и фона, придавать тактильному изданию законченный вид через технологии окончательного оформления.

По второму направлению теоретический компонент включает знания о содержании и технологии работы с тактильными книгами в соответствии с возрастом ребенка. Практический – обучение приемам этой технологии: соотнесения контура и рельефа с объемом; работы с простейшим и замкнутым сюжетами; с группой персонажей; с двумя или тремя изображениями на странице; обследование рельефного изображения.

Наша работа показала, что использование тактильных книг может выступать как современная инновационная технология обучения и воспитания, а участие студентов в проектах по их изготовлению и внедрению будет способствовать приобщению молодежи к духовно-нравственным ценностям.

### **Библиографический список**

1. Галич Т. Н. Региональный компонент в основной образовательной программе дошкольной образовательной организации / Т. Н. Галич, Е. А. Плустенко // Молодой ученый. 2019. № 22 (260). С. 414-415.

2. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения. Москва : Просвещение, 1973. 158 с.

3. Казак Е. И. Региональная культура как компонент содержания духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Липецк : ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. С. 144-147.

4. Кузьмина Е. В. Духовно-нравственное воспитание личности как задача образовательной политики современной России / Е. В. Кузьмина, А. С. Лялякина // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Липецк : ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. С. 60-64.

5. Меньшиков В. М. Духовно-нравственное воспитание в дошкольном образовательном учреждении: задачи, принципы, содержание, технологии / В. М. Меньшиков, О. С. Ильина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 3. С. 104-117.

6. Панкова М. М. Применение традиционных и инновационных технологий в воспитании слепых и слабовидящих учащихся / М. М. Панкова, О. С. Рогальская // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования : сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Абакан : Хакассский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2021. С. 93-95.

7. Плаксина Л. И. Расширение информационного поля детей с ограниченными возможностями здоровья как средства успешной социализации // Инновационные подходы в системе психолого-педагогического сопровождения образования детей со зрительной недостаточностью : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тула : Изд. ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2010. С. 3-10.

8. Плаксина Л. И. Роль рукодельной книги в развитии слепых детей раннего и дошкольного возраста // Инновации в специальном (коррекционном) образовании : сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. Челябинск : Цицеро, 2011. С. 45-49.

9. Священник Кирилл Петрович. Теория и практика создания тактильных книг для слабовидящих детей: опыт волонтерской деятельности. Саратов : КУБиК, 2019. 94 с.

10. Слюсарская Т. В. Особенности развития представлений о себе и своих сенсорных способностях у детей со зрительной патологией // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9, № 6-1. С. 49-55.

11. Слюсарская Т. В. Внедрение тактильных книг по библейским сюжетам в образовательное пространство детей дошкольного возраста Тульского региона / Т. В. Слюсарская, О. И. Кокорева, С. Г. Лещенко // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования : материалы III Международной научно-практической конференции. Минск : БГПУ им. М. Танка, 2018. С. 228-230.

12. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. Москва : Полиграфсервис, 2000. 126 с.

*И. И. Мельникова*

***Научно-методологические основы букваристики  
как обязательный компонент подготовки учителя-логопеда***

Автор обосновывает необходимость более качественной подготовки будущих учителей-логопедов к обучению грамоте детей дошкольного возраста и определяет содержание научно-теоретического компонента этой подготовки. В него входят знания психолингвистической и лингвометодической направленности о сущности и механизмах письменной речи, операциях, обеспечивающих полноценное чтение и письмо, об особенностях русской фонетики, фонематики, графики и орфоэпии, а также научные классификации методов обучения грамоте, данные об их эффективности и экологичности, существующих методических правилах и ограничениях.

***Ключевые слова:*** подготовка учителя-логопеда; обучение грамоте; букваристика; психолингвистические основы обучения грамоте; лингвометодические основы обучения грамоте.

*I. I. Melnikova*

***Scientific and methodological foundations of letteristics as a mandatory component of the training of a speech therapist teacher***

The author substantiates the need for better training of future speech therapists to teach literacy to preschool children and defines the content of the scientific and theoretical component of this training. It includes knowledge of psycholinguistic and linguometodic orientation about the essence and mechanisms of writing, operations that ensure full reading and writing, about the features of Russian phonetics, phonematics, graphics and orthoepy, as well as scientific classifications of literacy teaching methods, data on their effectiveness and environmental friendliness, existing methodological rules and restrictions.

**Keywords:** teacher-speech therapist training; literacy training; letteristics; psycholinguistic foundations of literacy training; linguometodic foundations of literacy training.

Реформирование системы общего и специального образования, происходящее в России в последние два десятилетия, стимулировало поиск неких «принципиально новых» способов обучения русскому языку, особенно в области обучения грамоте (чтению и письму), которым стали заниматься задолго до поступления ребенка в школу [Макеева, 2018; Мартынова, 2022]. В современной практике дошкольных образовательных учреждений подготовкой к обучению грамоте и самим этим обучением занимаются логопеды, поэтому именно они должны быть качественно подготовлены к правильному осуществлению этого важного процесса. К сожалению, многие логопеды не знают о существовании серьезной, тщательно разработанной и давно существующей области науки, посвященной именно обучению грамоте – букваристики [Львов, 2002, Львов, 2007; Штец, 2019]. Это раздел методики обучения русскому языку, аккумулирующий научные знания в области психолингвистики, лингвистики, возрастной психологии, анатомии, физиологии и собственно методики обучения грамоте. Обманчивая простота обучения первоначальному чтению и письму приводит к тому, что любой взрослый человек считает себя готовым к его реализации. И только те, кто действительно понимает механизмы и сущность процессов чтения и письма, особенности и нюансы русской фонетики, фонематики, графики, орфографии, способны оценить его сложность и осознать ответственность, лежащую на плечах обучающего. Формируя навыки чтения и письма, педагог на самом деле создает, собирает, выстраивает в психике каждого ребенка сложные психофизиологические механизмы, полноценность и качество которых могут сильно различаться при внешне сходном результате. Поэтому демонстрация «чтения» заученных слогов и слов или бодрый перевод буквенных комплексов (от слогов до текстов) в звуковые без малейшего понимания, нельзя считать чтением, так же как способность красиво «срисовывать» буквы, слоги и слова по образцу, нельзя считать письмом. Это всего лишь отдельные операции, играющие техническую, вспомогательную роль в актах подлинного чтения и письма. Претензии к качеству навыка

чтения, предъявляемые сегодня многими исследователями, педагогами, психологами, должны быть обращены не к начальной или средней школе, которая давно уже принимает «читающих» детей, а к тем непрофессионалам, которые заложили дефектные, ущербные механизмы чтения в дошкольном возрасте. Получив в 1 класс детей с неправильно сформированным навыком чтения, школа вынуждена либо мириться с этим, либо заниматься выявлением и коррекцией дефектов, к чему не готовы пока ни учителя, ни логопеды [Дроботова, 2021; Мартынова, 2022].

Анализ многочисленных пособий для обучения грамоте детей дошкольного возраста (в том числе, к сожалению, и логопедов) показывает, что их авторы не знакомы с теми научными основами, которые задают рамки, правила и ограничения, необходимые для правильного формирования навыков чтения и письма. Не случайно все чаще в научно-педагогическом сообществе стали говорить о принципе «экологичности» применяемых педагогических технологий и о «дидактогении» как результате нарушения этого принципа. Навыки чтения и письма являются слишком важными для всей жизни человека, успешности его обучения и социализации, способности освоить ту или иную профессию, чтобы доверить его формирование невежественному педагогу.

Анализ работ и ответов студентов очной и заочной форм обучения дефектологического факультета профиля «Логопедия» Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, приступающих к изучения методики обучения грамоте (3 курс), показал, что у 90 % не сформированы адекватные представления о звуке, букве и фонеме, 100 % не воспринимают парные по твердости-мягкости согласные фонемы как самостоятельные, 60 % затрудняются в проведении звукового анализа слов с йотированными буквами, разделительными Ъ и Ы. При подборе слов для выделения тех или иных звуков студенты не учитывают позицию фонемы, действие орфоэпических правил и фонетических законов (качественную редукцию гласных, разные виды ассимиляции согласных), игнорируют расхождения звукового и буквенного состава слова. 90 % третьекурсников затрудняются правильно назвать все буквы русского алфавита. Информация, полученная на младших курсах при изучении лингвистических дисциплин, по тем или иным причинам не заменяет в их сознании самых



примитивных представлений и дефектных лингвистических навыков, сформированных в общеобразовательной школе. Отсутствие необходимой лингвистической базы неизбежно приводит к грубым методическим ошибкам при обучении грамоте детей, к транслированию и воспроизведению неправильных представлений и способов действия.

Методический аспект обучения грамоте в дошкольном возрасте не является разработанным в науке, поскольку все имеющиеся научные данные говорят о том, что психика ребенка должна созреть для полноценного обучения чтению и письму, а этого, как правило, не происходит к 5 годам, особенно у детей с ограниченными возможностями здоровья. Классическая букваристика ориентирована на подготовленного ребенка, поэтому для дошкольного обучения, нарушающего дидактический принцип природосообразности, в практике используются альтернативные методические системы, каждая из которых имеет неизбежные недостатки. В отсутствии качественных учебно-методических пособий для обучения грамоте детей в условиях дошкольной образовательной организации учитель-логопед должен быть подготовлен таким образом, чтобы он мог, имея достаточную лингвометодическую базу, самостоятельно выстраивать этот процесс, не допуская грубых ошибок. Какие же фундаментальные знания в области теории и методики букваристики, необходимы для качественной подготовки педагога, осуществляющего обучение грамоте детей вне стен школы?

**1. Психолингвистические основы обучения грамоте.** С точки зрения основополагающей теории отечественной психолингвистики – теории речевой деятельности (*далее ТРД*) – чтение является одним из четырех видов речевой деятельности, который обеспечивается сформированностью особого психофизиологического механизма, включающего специальный центр в коре головного мозга и огромное количество нейронных связей, запускающих и координирующих работу зрительного и слухового анализаторов, общую и мелкую моторику, разные виды памяти. Формирование этого механизма у каждого конкретного ученика есть психолингвистическая сущность процесса обучения чтению [Жинкин, 1958; Леонтьев, 2008; Львов, 2002]. В процессе речевого онтогенеза чтение не может возникнуть стихийно, так как требует наличия специальных знаний и умений, которые формируются только в про-

цессе обучения. Обучение может быть профессиональным и специально организованным, а может быть спонтанным, часто даже не осознаваемым самими участниками (например, при фрагментарном получении нужной информации от братьев, сестер, родителей и других взрослых с последующей самостоятельной обработкой на уровне языковой интуиции). Чтение формируется на основе устных видов речевой деятельности – аудирования и говорения, поэтому любые нарушения в их развитии неизбежно работают как негативный фактор. Наиболее значимыми предпосылками успешного овладения чтением являются развитое фонетико-фонематическое восприятие и фонематический слух, которые заключаются в способности дифференцировать значимые в данном языке варианты звуков (фонемы) и соотносить с ними другие инварианты, которые встречаются в живой разговорной речи. Нормативное звукопроизношение у самого обучающегося при этом желательно, но не обязательно. Вторым принципиально важным условием для формирования механизма чтения является готовность зрительного анализатора, в частности, физическая способность воспринимать плоскостные изображения, совершать незначительные движения мышцами глаз (ямочный фокус), дифференцированность зрительно-пространственного восприятия. Наличие этих предпосылок проверяется способностью видеть незначительные различия в сходных графических изображениях, в частности, в буквах. Существенную роль в формировании механизма чтения играет оперативная слуховая и зрительная память (способность сохранять в памяти воспринятые звуковые и графические комплексы), а также способность к синтезу таких комплексов. Психологическим препятствием к успешному овладению чтением могут стать слабая концентрация внимания, неспособность к его распределению, общее недоразвитие мыслительных операций или специфическая неспособность к их применению именно на речевом (языковом) материале [Грошенкова, 2020].

Важно напомнить и о том, что речевая деятельность во всех ее видах называется деятельностью достаточно условно, поскольку имеет специфичные средства, способ, продукт и результат, но лишена собственного мотива и цели. Речевая деятельность всегда заимствует их из полноценных видов деятельности, которые в данный момент обслуживает – игровой, трудовой, учебной, ком-

муникативной. Только на самых ранних этапах формирования каждого вида речевой деятельности она может осуществляться сама ради себя: говорю, чтобы получилось сказать; читаю или пишу, чтобы научиться читать и писать. Как только механизм чтения или письма оказывается сформированным в виде действия (умения), он начинает использоваться как инструмент для решения иных, неречевых задач, что требует его быстрой автоматизации и превращения в навык [Леонтьев, 2008; Львов, 2002]. Если эти этапы и составляющие их операции сформированы неправильно или неполно, навык получается дефектным. Какие же операции составляют правильный акт чтения и соответственно являются объектом педагогической работы при обучении грамоте? Перечислим их в порядке «включения»:

- зрительное восприятие единицы чтения (буквы, слога-слияния, трехбуквенного слога, целого слова);

- узнавание букв, их перевод в звуки по определенным правилам (слоговой принцип русской графики и отступления от него);

- слуховое восприятие произнесенной единицы чтения и ее сохранение в оперативной слуховой памяти;

- повторение операций 1-3 до окончания читаемого слова (если единица чтения меньше слова);

- синтез отложенных в оперативную память озвученных слогов;

- сличение получившегося звукового комплекса с имеющимися в долговременной памяти звуковыми эталонами известных слов, понимание прочитанного.

Операции могут формироваться по отдельности с помощью специальных упражнений, но как можно скорее они должны включаться в общую структуру акта чтения. На начальных этапах обучения каждая отдельная операция легко наблюдаема и может вызывать затруднения.

Перечень этих операций позволяет не только осознать задачи педагога при обучении грамоте, но и сделать важные методические выводы. В частности, зафиксировать в сознании участников процесса и в практике обучения, что *результатом акта чтения является не озвучивание букв, а понимание мысли, чувства, идеи, пере-*

*данной в письменной речи другого человека (от уровня слова до уровня текста).*

Письмо, с точки зрения ТРД, тоже рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности, имеющий свой психофизиологический механизм, элементы которого частично связаны или сходны с операциями чтения [Жинкин, 1958; Леонтьев, 2008; Лурия, 2002; Львов, 2002; Львов, 2007]. Обучение письму опирается не только на устную форму речи, но и на чтение как на более доступный вид письменной речи. Однако в современной практике обучение чтению и письму обычно осуществляется одновременно. В качестве предпосылок выступают те же способности, что и при обучении чтению, однако к ним добавляется способность к уверенному анализу звучащей речи (начиная с уровня предложения), анализу графических изображений (рукописных букв), уверенная ориентация на плоскости листа и готовность мелких мышц кисти к выполнению специфических движений по выполнению букв и их соединений. Более значимым, чем при обучении чтению, становится качество звукопроизношения самого ребенка. Письмо считается самым сложным видом речевой деятельности, поэтому в период обучения грамоте очень сложно обеспечить или даже имитировать естественные условия его применения. Обычно предлагается написать что-то, нужное исключительно для учебных целей, не связанное с выражением ребенком собственных коммуникативных намерений. Но современная методика обучения грамоте предлагает приемы и виды заданий, позволяющие сглаживать этот недостаток.

Операции, составляющие акт письма на этапе формирования механизма, таковы: произнесение слова, его звуковой (фонетико-фонематический) анализ; актуализация букв, необходимых для записи выделенных фонем по определенным правилам (слоговой принцип русской графики и отступления от него); последовательное написание нужных графем в соответствии с правилами каллиграфии (желательно с проговариванием) и элементарной орфографии; перечитывание с целью проверки правильности сделанной записи.

Таким образом, правильное обучение письму – это не обучение каллиграфическому выполнению букв, списыванию или письму под диктовку. Это обучение самостоятельной записи языкового материала, нужного для учебных, коммуникативных и иных задач.

Навыки чтения и письма на этапе обучения грамоте проходят только первоначальные фазы формирования. Для их автоматизации и практического применения в составе более сложных действий, требуется длительная дальнейшая работа, которая осуществляется на уроках русского языка и литературного чтения.

При обучении грамоте детей с речевыми нарушениями следует фиксировать внимание на тех особенностях их развития, которые будут препятствовать успешному овладению чтением и письмом. Развитие и коррекцию необходимых элементов готовности (хотя бы до минимального уровня) нужно проводить до начала непосредственного обучения. В противном случае, оно не достигнет цели. Отсюда вытекает необходимость более длительного подготовительного этапа для детей, имеющих нарушения речевого развития, менее высоких требований к качеству навыков чтения и письма на выходе из периода обучения грамоте.

**2. Лингвистические основы обучения грамоте.** Русское письмо – это графическая кодировка устной речи, основанная на фиксации с помощью графических знаков (букв, графем) звукового состава слова по определенным правилам. Изучением особенностей и правил записи речи на том или ином языке занимается раздел языкознания, который называется графика [Современный русский ... , 2014]. В русской графике буквы соотносятся не напрямую со звуками, которые можно услышать в устной речи разных людей и зафиксировать в транскрипции, а с их идеальными вариантами (фонемами), которые мы четко слышим только в так называемых сильных позициях. Для гласных сильной является позиция под ударением, для согласных сильные позиции различаются по твердости-мягкости и звонкости-глухости. В слабых позициях фонема реализуется в более кратких, видоизмененных звуках или вообще «превращается» в другую фонему (оглушение звонких согласных на конце, произнесение О в безударных позициях как одного из вариантов фонемы <А>. В подобных случаях Ленинградская фонологическая школа рассматривает изменившийся звук, как реализацию фонемы <А>, ориентируясь на звучание, а Московская фонологическая школа трактует его как реализацию фонемы <О>, ориентируясь на написание. Важно знать не только о наличии этих двух фонологических школ, но и помнить, что при обучении грамоте звуковой анализ слов проводится с позиций Ленинградской фонологической

школы, то есть в слове ОНА первый звук классифицируется как фонема <А>. Позиция Московской фонологической школы становится актуальной значительно позже, при изучении орфографических правил, основанных на морфологическом принципе (одинаковые морфемы пишутся одинаково вне зависимости от произношения). Таким образом, обучая детей звуковому анализу слова, мы на самом деле учим их соотносить очень разные реальные звуки речи с теми или иными «идеальными вариантами звуков», которые выполняют смысловозначительную функцию в данном языке. Они называются фонемами и изучаются специальным разделом лингвистики – фонологией. Именно поэтому в логопедии используется термин «фонетико-фонематическое восприятие», а не просто «фонетическое» или «фонематическое». Выделяя звуки из слова и показывая детям образец правильного осуществления этого действия, мы намеренно акцентируем каждый звук, искусственно переводя его из слабой позиции в сильную: н-н-н-на, на-а-а-а.

Фонем в русском языке меньше, чем звуков, но больше, чем букв. В связи с этим буквы в русской графике не имеют однозначного соответствия ни со звуками, ни с фонемами. Многие буквы нашего алфавита являются двузначными и способны обозначать разные фонемы, обычно парные по твердости-мягкости (например, <Н> и <Н'>). То, что такие фонемы передаются на письме одной буквой Н, приводит к ошибочному представлению, что мягкая фонема – это всего лишь некий вариант, разновидность твердого звука. Отсюда ошибочные формулировки заданий для детей: «Произнесите звук [Н] твердо. А теперь произнесите его мягко». Такое задание будет относительно корректным, если будет проводиться с буквой: «Прочитайте букву Н твердо. А теперь прочитайте ее мягко». Но на самом деле и эта формулировка не слишком удачна, поскольку на самом деле вариант чтения определяется последующей буквой. В этом заключается базовый принцип русской графики – слоговой. Именно поэтому заучивание названий букв (часто неправильных: Кэ, Мэ) не приводит ребенка к чтению, что вызывает искреннее недоумение у многих обучающихся. Для чтения (перекодировки) нужно не только знание названий букв, но и знание правил русской графики. Поэтому при обучении чтению важно закрепить и отработать именно чтение согласных с учетом следующих

за ними букв, а про отдельную букву можно спросить: «Как называется эта буква?», но не «Прочитай эту букву».

Парные по твердости-мягкости фонемы должны быть представлены в сознании детей и их педагогов как два разных самостоятельных объекта аналогично фонемам, парным по звонкости-глухости, поскольку мы всегда добиваемся их последовательной и четкой дифференциации как при слуховом восприятии речи, так и в произношении. Слоговой принцип русской графики обосновывает выбор в качестве минимальной единицы чтения не отдельной буквы, а двухбуквенного слога (структуры ГС – гласный согласный и СГ – согласный, гласный). Наиболее частотным правилом, необходимым для чтения на русском языке, является правило чтения открытого слога (СГ): перед гласными А, О, У, Ы, Э согласная обозначает твердый звук, перед И, Е, Ё, Ю, Я – мягкий. В классической методике обучения грамоте, начиная с «Букваря» В. Г. Горецкого, этот тип слога выделялся как особая единица и при проведении звукового анализа на схеме слова обозначался прямоугольником, состоящем из белого и красного треугольников. Обучение чтению открытого слога с ориентацией на гласную, выполняющую роль своеобразного маяка, маркера [Сильченкова, 2017] позволяет быстро познакомить с этим правилом и далее закрепить его при изучении согласных букв. По причине однозначности большинства гласных букв, простоты их чтения (совпадает с названием) и важности для правильного чтения согласных во всех правильно построенных системах обучения грамоте этап знакомства с буквами начинается именно с изучения гласных.

Порядок введения как гласных, так и согласных букв, с детьми, имеющими речевые нарушения, обычно выстроен с учетом особенностей артикуляционной сложности соответствующих звуков. Также проводится последовательное противопоставление сходных, плохо дифференцированных в речи самих детей звуков и фонем. При обучении грамоте детей с речевыми нарушениями и умственной отсталостью используется очень дробное, постепенное освоение правил графики и типов слогов, тем не менее базовое правило – двигаемся от звука к букве, от гласных к согласным и далее к правилам их комбинации – не должно нарушаться [Грошанкова, 2020]. По этой причине пособия, которые позиционируются авторами как буквари или азбуки, но при этом предлагают

буквы в алфавитном порядке, ни при каких обстоятельствах не могут быть признаны годными для обучения грамоте.

**3. Методические основы обучения грамоте.** История методики обучения грамоте знает несколько подходов к обучению и соответствующих им методических систем. Каждая из них в современной науке называется методом обучения грамоте и имеет свое название. Названия эти отражают классификацию методов по исходной единице, с которой начинается обучение, и по ведущему способу деятельности учащихся. Различают буквенный, слоговой, звуковой методы, метод целых слов и комбинированный метод [Львов, 2007]. Каждый из них использовался в качестве основного на разных этапах развития общества и школы, потому сегодня мы имеем возможности сравнить их эффективность, корректность и экологичность. Такое сравнение позволяет определить достоинства и недостатки, а также сферу наиболее целесообразного применения метода в современном обучении.

Так, *буквенный метод* предлагает в качестве исходной единицы букву, понимаемую как определенный графический знак (рисунок, картинку). Обучение начинается с рассматривания и запоминания букв – их внешнего вида и звукового значения. Этот этап обычно не вызывает затруднений даже у маленьких детей (2-3 лет), однако он содержит проблему лингвистического характера, поскольку ребенку предлагаются не правильные, алфавитные названия букв («эм», «эр»), «ша»), а те или иные суррогатные варианты («мэ», «рэ», «ше» или «м», «р», «ш»). Помимо того, что эти названия прочно закрепляются в сознании, они создают трудности на следующем этапе, когда ребенку предлагается соединять буквы в слоги. Так как чтение представляется ему простым называние букв по порядку, результатом становится так называемое побуквенное чтение, сильно искажающее слово – КэА – ШеА, МэА – МэА. Это сильно затрудняет понимание прочитанного и заставляет ребенка еще раз произносить каждый слог: «КэА – КА, ШеА – ША». Такой способ чтения считается самым непродуктивным и требует в дальнейшем переучивания. В связи с этим целесообразно в рамках данного метода называть согласные буквы одним твердым звуком и отрабатывать сначала чтение слогов, в которых буква обозначает именно твердый звук, например: МА, МО, МУ, МЫ. Чтение слогов с мягким звуком (МИ, МЕ, МЯ, МЮ) в этом случае нужно перенести на более позд-



нее время. Именно такой прием используется в коррекционном обучении грамоте по «Букварю» В. В. Воронковой и И. В. Коломыткиной и в «Букваре» Н. С. Жуковой. Особое внимание при этом обращается на обучение слитному прочтению слогов и их заучиванию. Таким образом, авторам удастся использовать преимущества буквенного метода (работа с буквой-картинкой и отсутствие сложных правил перевода звуков в буквы) и максимально устранить его недостатки (трудности буквослияния и побуквенное чтение). В то же время неправомерно было бы говорить о том, что буквенный метод положен в основу данного букваря, так как авторы используют лишь отдельные его элементы и приемы, облегчающие процесс обучения. Последовательное же применение буквенного метода неизбежно приводит к возникновению проблем с формированием механизма письма, поскольку четко не формулируются (а значит, и не осознаются) правила обозначения звуков буквами и отсутствует основа письма – звуковой анализ слов.

*Слоговой метод* предлагает двигаться в обучении грамоте не от буквы, а от слога. Детям предлагается заучивать слоги разной структуры и составлять из них слова. Знакомство с отдельными буквами осуществляется при выделении их из заученных слогов. Таким образом, если при буквенном методе чтение превращается в последовательное называние букв, то при слоговом оно сводится к узнаванию и произнесению знакомых слогов. В этом случае большая нагрузка приходится на долю механической памяти, а правила чтения-письма вновь остаются неотработанными. Однако положительные моменты этого метода сегодня также используются в раннем обучении (кубики В. В. Зайцева), в специальном коррекционном и традиционном обучении, когда педагог предлагает заучивать слоги целиком и тренироваться в их «узнавании» до тех пор, пока ребенок не достигнет в своем развитии уровня, позволяющего ему осознать правила чтения-письма.

*Метод целых слов* напоминает слоговой, но в качестве исходной единицы берется слово. Ребенку предлагается запомнить, как выглядят и как произносятся простые и понятные слова: «мама», «папа», «нос», «кот», «суп» и т. п. Чем младше ребенок, тем легче он справляется с этой задачей, что обычно производит сильное впечатление на непосвященных взрослых, поскольку создает видимость чтения целыми словами. Чтобы убедиться в том, что это

не так, достаточно изменить окончание или любую другую букву в «читаемом» слове. Чтобы в рамках этого метода действительно научить читать и писать, требуется специальный анализ заученных слов, который должен постепенно подвести ребенка к самостоятельному «открытию» правил обозначения звуков буквами. Однако способными на это оказываются лишь немногие, хорошо развитые дети. Обычно именно такие дети выучиваются чтению «самостоятельно», стихийно, незаметно для взрослых набирая некий исходный набор слов и обрабатывая его на интуитивном, подсознательном уровне. В качестве основного в массовом обучении этот метод себя не оправдывает, но он может быть использован частично, параллельно с другими, более надежными методами. В любом случае знание ребенком полутора-двух десятков слов, содержащих разные буквы и не имеющих расхождений между написанием и произношением, послужит хорошей базой для обучения грамоте традиционным методом. Прием заучивания слов на подготовительном этапе обучения грамоте используется наряду с основным, в некоторых современных букварях для массовой школы, например, в «АБВГДейке» Л. Ф. Климановой, С. Г. Макеевой.

*Комбинированный метод* еще больше укрупняет исходную единицу речи, предлагая заучивать сразу небольшие предложения и тексты из хорошо знакомых детям книг или фольклора. В этом случае используется склонность детей к имитации чтения любимых книг. Принципиально важным оказывается четкое соотнесение произносимого с записью, чтобы дети могли увидеть, как выглядят на письме отдельные слова, предложения, звуки. Затем выделяются отдельные буквы – сначала ударные гласные – и также соотносятся с произношением слова. Эти буквы отыскиваются в других словах, что подтверждает вывод: везде, где есть этот звук, есть такая буква. Слова, состоящие из знакомых букв, печатаются после звукового анализа. Разумеется, тексты и слова должны подбираться очень тщательно, а порядок введения букв и правил нужно выстраивать по принципу «от простого – к сложному». Такой подход используется в «Азбуке-скажочке» В. Г. Горецкого, предназначенной для раннего обучения грамоте.

*Звуковой метод*, лежащий в основе всех современных букварей и азбук, предлагает учитывать звуковую природу русского письма и начинать обучение с анализа и синтеза звучащей речи.

Основоположником этого метода считается К. Д. Ушинский, который сумел осмыслить и систематизировать опыт наиболее успешных педагогов своего времени. В современной методике русского языка этот метод называется *звуковым аналитико-синтетическим*. Он признан наиболее эффективным, лингвистически корректным, экологичным и по этой причине принят в качестве основного метода обучения грамоте в школе. Рассмотрим его основные принципы, этапы применения и содержание работы на каждом из них.

Обучение грамоте начинается с подготовительного этапа, главное в котором – работа со звуком. На этом этапе ребенок должен понять, что наша речь состоит из предложений, а предложения – из слогов и звуков. Поэтому слова – это наборы звуков, за которыми закреплены определенные значения. Упражнения в анализе и синтезе звучащей речи помогают научить слышать и выделять отдельные предложения в тексте, слова в предложении и звуки в словах. Много времени уделяется формированию умения определять последовательность звуков в слове, отличать гласные звуки от согласных, составлять новые слова из уже имеющихся звуков и «записывать» предложения и слова с помощью специальных схем.

На этом этапе используется так называемое «квази-чтение» (термин Ш. А. Амонашвили), при котором дети «читают» слово или предложение по его схеме. Очень важно подчеркнуть, что упражнения аналитического и синтетического характера используются примерно в равных долях, что позволяет готовить детей одновременно и к чтению, и к письму.

Параллельно с образовательными решаются задачи коррекционно-развивающего и воспитательного характера. Все виды упражнений со звучащей речью позволяют поработать над дикцией, фонетико-фонематическим слухом, концентрацией внимания и формированием связей между речедвигательным и слуховым аппаратами. Происходит активное развитие устной речи: знакомство с новыми словами, уточнение значений уже известных слов и их сочетаний, устранение просторечных и диалектных слов и оборотов, совершенствование умения рассказывать, пересказывать, описывать. В обязательном порядке осуществляется работа по развитию логического мышления. Ребенок учится наблюдать, сравнивать, разделять на группы, обобщать, находить закономерности и выявлять причинно-следственные связи. Традиционно содержание букварных стра-

ничек имеет явно выраженный воспитательный характер, позволяющий обратить внимание детей на одобряемые и неодобряемые черты характера, полезные привычки и умения, правильные отношения между людьми и т. п. Продолжительность этого этапа существенно отличается в разных букварях, однако установленным фактом является то, что от качества работы на этом этапе напрямую зависит успех всего процесса обучения грамоте.

После того как ребенок прочно усвоит информацию о звуках и научится манипулировать ими, начинается знакомство с однозначными гласными буквами: А О У Ы И (Э). Особенность этих букв заключается в том, что они читаются так, как называются: чтобы «прочитать» такую букву, нужно просто ее «назвать». Поскольку со звуками, обозначающими эти буквы, дети активно работали на предыдущем этапе, теперь основное внимание уделяется самой букве как специальному знаку, используемому для записи данного звука. Большое внимание (особенно в коррекционной школе) уделяется упражнениям на запоминание изученных букв с подключением разных видов памяти. Там, где раньше ребенок просто начертил бы на схеме красный квадратик или треугольник, обозначающий любой гласный звук, теперь он напишет букву и прочитает ее. На этом этапе уже возможно чтение простейших слов и слов-предложений: АУ! УА, ИА. Дети узнают, что буквы существуют для записи звуков, что они бывают печатные и письменные, заглавные и строчные, происходит знакомство с правилом употребления заглавной буквы в начале предложения и в именах. Сообщаются минимальные сведения о вопросительном и восклицательном знаках, отрабатывается правильное интонирование соответствующих предложений. Продолжается работа по развитию речи, логического мышления, совершенствованию зрительной и слуховой памяти, восприятия.

Этап собственно чтения (основной) начинается со знакомства с буквами, обозначающими согласные звуки. Здесь все уже не так просто, как на предыдущих ступенях, поскольку почти все согласные буквы в русском языке могут читаться двояко: например, буква В может обозначать и твердый [в], и мягкий [в'] звуки в зависимости от того, какая буква стоит за ней. Названия букв тоже уже не совпадают с обозначаемыми ими звуками: буква называется «эм», а читается [м] или [м']. Все это ребенок должен понять и хорошо за-

помнить. Основное правило, которое должно быть усвоено на этом этапе, заключается в следующем: перед гласными А, О, У, Ы, Э согласную букву нужно читать твердо, а перед И, Е, Ё, Ю, Я и Ь – мягко. Правило это вводится постепенно и так же постепенно отрабатывается. Тексты в букварях составлены так, чтобы в них были только изученные буквы и только в изученных позициях.

Важным принципом обучения грамоте по звуковому аналитико-синтетическому методу является его воспитательная и развивающая направленность, поэтому страницы букварей традиционно посвящены темам, позволяющим поговорить с детьми о важных нравственных понятиях, правилах, принципах (отсюда выражение «азбучные истины»). Любой качественный букварь включает упражнения и задания на развитие речи, логического мышления, воображения, разных видов памяти, произвольности и концентрации внимания.

Таким образом, на сегодняшний день наиболее эффективным и экологичным методом обучения грамоте признан именно звуковой аналитико-синтетический метод, который рассчитан на детей 6-7 лет с нормотипичным развитием. Для работы с детьми более раннего возраста, имеющими речевые нарушения или иные виды нарушений психофизического развития, этот метод должен быть адаптирован: увеличен подготовительный этап, включены элементы других методов (слоговым, целых слов), усилен развивающий компонент. Допустимо называние букв звуком (для согласных – твердым), удлинение периода обучения, мотивированное изменение порядка изучения отдельных букв при сохранении общей логики этапов. Эти требования соблюдены в «Букваре для дошкольников» Н. С. Жуковой и в «Азбуке» Е. И. Соколовой.

### **Библиографический список**

1. Грошенкова В. А. Обучение грамоте младших школьников с ментальными нарушениями / В. А. Грошенкова, И. И. Мельникова // Коррекционная педагогика: Теория и практика. 2020. №2. С. 76-84.

2. Дроботова А. Г. Обучение чтению по азбукам в традиционных и альтернативных системах обучения грамоте // Наука и образование: тенденции, проблемы и перспективы развития : сборник материалов III Всероссийской научно-практической

конференции студентов и молодых ученых. Ставрополь : СГУ, 2021. С. 136-139.

3. Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва : АПН РСФСР, 1958. 378 с.

4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Академия, 2008. 288 с.

5. Львов М. Р. Основы теории речи. Москва : Академия, 2002. 248 с.

6. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. Москва : Академия, 2002. 352 с.

7. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. Москва : Академия, 2007. 464 с.

8. Макеева С. Г. Вариативная методическая система обучения грамоте детей дошкольного возраста / С. Г. Макеева, Е. Н. Мартынова // Методическая вариативность как условие преемственности в обеспечении образовательных результатов по дисциплинам гуманитарного цикла (детский сад – школа – колледж – вуз) : материалы Международной научно-практической конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 135-145.

9. Мартынова Е. Н. И снова про обучение грамоте до школы // Начальная школа. 2022. №6. С. 13-21.

10. Современный русский язык / под ред. П. А. Леканта. Москва : Юрайт, 2014. 493 с.

11. Сильченкова Л. С. От чего зависит успешность формирования у первоклассников механизма чтения // Начальная школа. 2017. №1. С. 59-61.

12. Штец А. А. Концепция истории отечественной букваристики X-XX вв. // Системно-деятельностный подход как условие реализации требований федерального государственного образовательного стандарта нового поколения : материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Севастополь : СГУ, 2019. С. 115-126.

*Н. В. Попова*

***Компетентностно-ориентированный подход  
в подготовке учителя-логопеда***

В статье представлена модель компетентностно-ориентированного подхода в подготовке будущих учителей-логопедов. Доказывается роль компетентностно-ориентированного подхода в решении современных задач специального образования. Актуализируются основные положения компетентностного подхода в подготовке будущих учителей-логопедов, выделены основные преимущества данного подхода. Отмечены компетенции, которыми должен обладать будущий специалист. Рассмотрена профессиональная компетентность студента как единство его теоретической и практической готовности и способности к осуществлению профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:*** компетентностно-ориентированный подход; профессиональная компетентность; учитель-логопед; конкурентоспособный специалист; теоретическая и практическая готовность.

*N. V. Popova*

***Competence-oriented approach in the training of  
a speech therapist teacher***

The article presents a model of a competence-oriented approach in the training of future speech therapy teachers. The role of the competence-oriented approach in solving modern problems of special education is proved. The main provisions of the competence approach in the training of future speech therapists are updated, the main advantages of this approach are highlighted. The competencies that a future specialist should have are marked. The professional competence of a student is considered as the unity of his theoretical and practical readiness and ability to carry out professional activities.

**Keywords:** competence-oriented approach; professional competence; speech therapist teacher; competitive specialist; theoretical and practical readiness.

В современном обществе всегда на первом плане стоят проблемы развития образовательных систем. Сегодня социальный заказ выпускников учебных заведений связан с новыми общими компетенциями и моделями поведения, а не с конкретными требованиями к знаниям. Государственный образовательный стандарт ориентирован на разработку универсальных образовательных мероприятий, знание и развитие личности обучающегося, его активную учебно-познавательную деятельность, саморазвитие и формирование его готовности к непрерывному образованию.

От выпускников высших образовательных заведений требуются не только отдельные навыки и способности или сумма знаний, но и сформированные профессиональные компетенции. Компетентностно-ориентированный подход в подготовке студентов педагогических вузов будет способствовать удовлетворению потребностей образовательных организаций в получении профессионалов, готовых к решению задач обучения и воспитания в условиях образовательной инклюзии [Есаулова, 2011].

Данный подход основан на принципах, необходимых для определения целей образования, организации и оценки образовательного процесса. Выделим основные преимущества компетентностно-ориентированного подхода: во-первых, он позволяет переориентировать образовательный процесс на формирование конкурентоспособной личности специалиста; во-вторых, он ориентирован на организацию учебного процесса, где основная задача – это формирование конкурентоспособного специалиста, который имеет высокий мотивационный потенциал, поскольку способен задать основные требования и ставить перед преподавателями, студентами определенные задачи [Ауезов, 2017].

Изучение современных тенденций профессиональной подготовки будущих специалистов различных областей показало, что решение проблемы организации учебного процесса в высшей школе заключалось в использовании передовых научных достижений. Личностная ориентация компетентностно-ориентированного подхода предполагает строить учебный процесс в соответствии с



личностными особенностями каждого участника учебного процесса, в то время как студент имеет право на собственное мнение, свои убеждения, право выбора [Вербицкий, 2014]. Необходимо включить каждого обучающегося в самостоятельный активный познавательный процесс, поскольку личность формируется и развивается в процессе деятельности [Мирзагитова, 2020].

Таким образом, профессиональная компетентность студента рассматривается нами как единство его теоретической и практической готовности, а также способности к осуществлению профессиональной деятельности.

Проблемами формирования профессиональной компетентности занимались такие ученые как В. А. Адольф, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, Г. Бернгард, М. И. Лукьянова, А. М. Новиков, Г. С. Трофимова и др.

Так, А. М. Новиков рассматривает понятие «профессиональная компетентность» как абсолютно противоположное понятию «профессионализм», которое, по мнению автора, относится к технологической подготовке, а «профессиональная компетентность» включает такие качества личности, как самостоятельность действий, творческий подход к решению задач, готовность постоянно самосовершенствоваться, гибкость ума, способность к нестандартному мышлению, умение сотрудничать в коллективе, общаться с коллегами [Новиков, 1996].

О. С. Гребенюк считает, что термин «компетентность» сходен с понятием «культура профессиональной деятельности» и рассматривается как совокупность характеристик педагога, использующихся в процессе профессиональной деятельности [Гребенюк, 2003]. Н. Б. Дремова, рассматривая понятие «профессиональная компетентность», выделяет *две модели* – личностную и деятельностную [Дремова, 2015]. По мнению В. Д. Шадрикова, профессиональная компетентность формируется в процессе профессиональной подготовки и проявляется в знаниях, умениях, способностях и личностных качествах на протяжении всей профессиональной деятельности [Шадриков, 2004]. Э. Ф. Зеер, рассматривая профессиональную компетентность, выделяет профессиональную направленность личности педагога, профессиональное самоопределение [Зеер, 2003].

В связи с тем, что в настоящее время система специального образования характеризуется значительными инновационными преобразованиями, профессиональная компетентность приобретает особую значимость. Можно предположить, что *профессиональная компетентность логопеда – это совокупность обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих результаты в коррекционно-образовательном процессе в условиях модернизации системы образования.*

Профессиональная компетентность учителя-логопеда характеризуется наличием внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствием профессиональных ценностей и отношения к своей профессии как к ценности. Компетентный учитель-логопед должен обладать творческим потенциалом саморазвития. Он может осуществлять свою деятельность в других областях профессиональной деятельности и/или в сферах профессиональной деятельности при условии соответствия уровня их образования и полученных компетенций требованиям квалификации работника [Резник, 2016].

Чтобы будущий учитель-логопед стал конкурентоспособным специалистом, обладающим высоким уровнем культуры и профессионализмом, необходимо наличие у него следующих компетенций:

1. *Общепрофессиональные компетенции* – общепедагогические: владение базовыми психолого-педагогическими знаниями и умениями, обеспечивающими успешность решения воспитательных и образовательных задач; соответствие всем педагогическим требованиям педагога, независимо от его специализации; (обладание общечеловеческими качествами личности, без которых невозможна успешная профессионально-педагогическая деятельность).

2. *Профессионально-специализированные компетенции* – специфические, относящиеся к логопедической практике: владение знаниями и умениями в области данной профессии.

3. *Технологические* – профессиональные качества учителя-логопеда, направленные на освоение новых образовательных технологий.

4. *Коммуникативные* – установление доверительных взаимоотношений с обучаемыми; владение приемами профессионального общения с коллегами.

5. *Рефлексивные* – регулирование личностных достижений учителя-логопеда, профессиональный рост, совершенствование педагогического мастерства. Рефлексивная компетенция проявляется в способности к самопознанию, самопобуждению и самореализации учителя-логопеда.

Таким образом, *профессионализм учителя-логопеда определяется как важнейшая составляющая его теоретической и практической подготовленности к осуществлению педагогической деятельности, представленная совокупностью общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенциями и выражающаяся в способности самостоятельно, ответственно и эффективно выполнять определенные профессиональные функции.* Профессионализм учителя-логопеда включает знания, умения и навыки, способы и приемы их реализации в профессиональной деятельности и в саморазвитии личности [Логопедия, 1998].

Показателем успешной логопедической деятельности, квалификации и компетентности учителя-логопеда, разнообразие умений и навыков, владение современными технологиями является профессионализм учителя-логопеда. Общеизвестно, что становление специалиста в любой области неразрывно связано с развитием его личности. Черты личности учителя-логопеда, такие как ответственность, мобильность, гибкость, творческий подход и другие могут способствовать успешности в его профессиональной деятельности. Поэтому профессионализм учителя-логопеда определяется не только профессиональными качествами, но и личностными [Попова, 1996].

Модель профессионализма современного учителя-логопеда, на наш взгляд, может быть представлена в следующем виде:

*Компетентность:* 1) методическая – осознание научно-теоретических основ своей профессии, целостное восприятие коррекционно-образовательного процесса; 2) инструментальная – владение всеми современными технологиями, а также методами и приемами коррекции и устранения речевых нарушений у детей, подростков и взрослых и их профилактики; 3) интегральная – умение внедрять теоретические знания в логопедическую практику; 4) коммуникативная – владение учителем-логопедом способами

общения с детьми, их родителями и коллегами; 5) адаптивная – способность адаптироваться к различным условиям.

*Личностные качества:* гуманистическая убежденность, коммуникабельность, доброжелательность, искренность; увлеченность профессией, любовь к детям, трудолюбие, целеустремленность; выдержка, самообладание и самокритичность.

*Способности:* 1) педагогические – сочетание умений и навыков педагогического общения, развития и саморазвития личности, умение строить взаимоотношения с детьми, педагогами, родителями, администрацией; умение разрешать конфликты; 2) речевые – безукоризненное владение техникой речи, умение быть образцом грамотной речи для окружающих, консультировать средний и младший персонал специальных учреждений; 3) коммуникативные – умение воздействовать на уровне диалога, полилога, а также поддерживать обратную связь в общении; 4) организаторские – ориентир на деловое сотрудничество, умение организовывать игровую и познавательную деятельность детей и подростков с различными нарушениями речи; 5) творческие – поиск новых идей, владение логопедическими технологиями, их творческое применение в практической деятельности.

Итак, профессия учителя-логопеда требует постоянной работы над формированием профессиональных компетенций и совершенствованием личных качеств. Постоянное пополнение знаний, овладение новыми методами и приемами работы с детьми, самосовершенствование и саморазвитие будут способствовать формированию личности учителя-логопеда как профессионального, грамотного, успешного специалиста образовательного пространства.

### **Библиографический список**

1. Ауезов Б. Н. Педагогическая культура как составляющая профессиональной культуры учителя / Б. Н. Ауезов, К. М. Беркимбаев // Молодой ученый. 2017. № 4 (138). С. 232-233.

2. Вербицкий А. А. Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13-20.

3. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. Москва : Владос-пресс, 2003. 160 с.

4. Дремова Н. Б. Формирование педагогического мастерства преподавателя вуза. Пенза : Изд-во ПГУАС, 2015. 139 с.
5. Есаулова М. Б. Компетентностный подход в профессионально-педагогическом образовании. Санкт-Петербург : Тускарора, 2011. 68 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. Воронеж : НПО «Модэк», 2003. 263 с.
7. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. Москва : Владос, 1998. 680 с.
8. Мирзагитова А. Л. Компетентностный подход в подготовке конкурентно-способного специалиста // Молодой ученый. 2020. № 45 (335). С. 247-249.
9. Новиков А. М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. 1996. № 3. С. 3-8.
10. Попова Е. В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры : дис. ... докт. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1996. 207 с.
11. Резник С. Д. Аспирант вуза: технологии научного творчества и педагогической деятельности. Москва : Инфра-М, 2016. 450 с.
12. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 120-128.

УДК 378.1+376.1

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_101

*Т. В. Слюсарская*

***Социально-профессиональное партнерство университета  
и специальной библиотеки в области социокультурной  
реабилитации детей с нарушением зрения***

В статье представлено описание совместной партнерской деятельности Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого и Тульской областной специальной библиотеки для слепых. Дается содержательная характеристика проектов,

направленных на социокультурную реабилитацию детей с нарушением зрения. Раскрываются различные аспекты участия студентов университета в разноплановой совместной проектной деятельности, рассматриваются возможности библиотеки для профессионального становления будущих дефектологов.

**Ключевые слова:** педагогический университет; библиотека для слепых; дети с нарушением зрения; партнерские проекты; социокультурная реабилитация.

*T. V. Slusarskaya*

***Socio-professional partnership between the university  
and the special library in the field of socio-cultural rehabilitation  
of children with visual impairment***

The article presents the description of the joint partnership between L. N. Tolstoy Tula state pedagogical university and Tula regional special library for the Blind. The article gives the pithy description of the projects aimed at sociocultural rehabilitation of visually impaired children. Various aspects of the university students' participation in a variety of joint project activities are revealed, the possibilities of the library for the professional development of future speech pathologists are considered.

**Keywords:** pedagogical university; library for the blind; children with visual impairment; partnership projects; sociocultural rehabilitation.

Психическое развитие детей с нарушением зрения значительно осложнено последствиями первичного дефекта. Процессы, обеспечивающие познавательное и социальное развитие, протекают не на наглядной, а преимущественно на вербальной основе, что не обеспечивает формирование у детей адекватных представлений об окружающем мире [Азова, 2018; Плаксина, 2010; Солнцева, 2000]. Расплывчатость, неконкретность, неточность представлений, фрагментарность знаний об окружающей действительности, непонимание сущности явлений и причинно-следственной связи между ними – все это приводит к появлению множества ошибочных суждений [Булычева, 2019; Кучерова, 2018].

Социокультурная реабилитация детей с нарушением зрения призвана минимизировать эти недостатки [Леонов, 2019; Священ-

ник Кирилл ... , 2019]. Важно использовать специальные методические приемы и средства, которые смогут обеспечить организацию процесса восприятия у данной категории детей на высоком уровне осознанности и будут стимулировать у них интерес к пониманию сущности явлений действительности [Панкова, 2021]. Понятно, что такие средства должны обеспечить возможность максимально задействовать в познавательном процессе все сохранные анализаторы [Серкина, 2018].

Партнерская деятельность Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (*далее ТГПУ*) и Тульской областной специальной библиотеки для слепых (*далее ТОСБС*) на протяжении 20 лет служит решению проблем социокультурной реабилитации детей с нарушением зрения. Площадка ТОСБС стала лабораторией для подготовки студентов направления «Специальное (дефектологическое) образование» ТГПУ к профессиональной деятельности в области тифлопедагогики и тифлопсихологии. В помещениях библиотеки с использованием ее технических возможностей регулярно проводятся различные виды учебных занятий. На базе ТОСБС организуются семинары, мастер-классы, видеоуроки, в которых принимают участие студенты.

Особое место в рамках сотрудничества отводится партнерским проектам, в ходе которых студенты сочиняют сказочные истории о зрении, сопровождая их тактильными иллюстрациями, знакомящими с анатомией зрительного анализатора, уходом за ним, правилами бережного отношения к органам зрения. Кроме того, первые рукодельные тактильные книги переданы студентами ТГПУ в книжный фонд библиотеки. Проекты по изготовлению тактильных книг студентами стали традиционными, в рамках которых они осваивают приемы создания объемных иллюстраций с применением материалов, максимально приближенных к оригиналам, приемы упрощения содержания сюжета, выполнения контуров рисунка выпуклым рельефом в разных техниках, приемы сопровождения иллюстраций текстом Брайля, приемы подбора музыкального сопровождения, записи голосового чтения текста. Студенты учатся отбирать материалы для тактильных книг, которые максимально могут обеспечить достоверность и объективность восприятия, возможность представить по изображениям предметы и явления, понять их взаимосвязь. Обучающиеся получают знания

об истории появления и особенностях книг с рельефными рисунками. Будущим дефектологам и специальным психологам демонстрируют работу специального оборудования, на котором методом термического вспучивания бумаги создаются рельефно-графические изображения.

Студенты участвуют в создании серии тактильных изданий по русским народным и авторским сказкам, по историям о животных, например, «Зонтик Мэри Поппинс», «Азбука Л. Н. Толстого», «Прикосновение к православной мудрости: когда Библия оживает», «Дай лапу, друг!», «Тульские традиционные народные промыслы и ремесла», «Девять башен Тульского кремля» и др. [Слюсарская, 2018].

ТГПУ и ТОСБС принимали партнерское участие в корпоративном проекте «Три музы», цель которого заключалась в адаптации произведений изобразительного искусства для лиц с нарушениями зрения через тифлокомментирование и музыкальное сопровождение. Студенты выполнили работы по пейзажным картинам из цикла «Времена года», приняли участие в подготовке аудиосопровождения для виртуальной экскурсии.

Важным этапом совместной деятельности университета и библиотеки в рамках реализации «Национальной программы поддержки и развития чтения» стал проект «Рюкзачок знаний», направленный на расширение образовательных возможностей дошкольников, имеющих зрительную патологию. Перед его участниками стояла цель воспитания у детей с нарушением зрения устойчивого интереса к книге и популяризации семейного чтения. В рамках этого проекта студенты совместно с сотрудниками библиотеки разрабатывали и проводили в детских садах «сказочные уроки», принимали активное участие в работе с родителями детей с нарушениями зрения по организации семейного чтения, проводили анкетирование и консультации, составляли рекомендации.

«Рюкзачок знаний» представляет собой обучающий методический комплекс, включающий дневник по проекту, в котором отражается содержание мероприятий (чтение сказки, беседа, выполнение заданий), альбом для творчества, задания по сказкам для детей разных возрастных групп, альбом-раскраску, книги в различных форматах (плоскопечатные, тактильные издания, аудиокниги), набор перчаточных кукол для спектаклей по сказкам. Во время



практики в дошкольных образовательных организациях, где воспитываются дети с нарушением зрения, студенты организовывали различные виды деятельности: игры-драматизации, инсценировки по сказкам, сказочные викторины, составление творческих рассказов по продолжению сказки, изготовление масок и элементов костюмов для вечера развлечений «Сказочный маскарад».

Студенты принимали активное участие в работе кукольного театра «Филиппок», который функционирует на базе ТОСБС, в качестве актеров-кукловодов, сценаристов, режиссеров мини-спектаклей и театральных сценок с тифлокомментариями.

Фонд Тульской областной библиотеки для слепых в рамках проекта «Прикосновение к православной мудрости: когда Библия оживает» (грант «Православная инициатива», направление «Образование и воспитание») пополнился шестью экземплярами тактильных книг «Библия для детей». Каждая книга выполнялась отдельной творческой группой студентов по своему проекту, эпизоды библейских текстов иллюстрировались объемными картинками в выбранных авторах техниках. При реализации проекта был разработан и апробирован комплекс занятий с тактильными книгами по текстам Библии для детей, подготовлен и проведен цикл консультаций для родителей по вопросам использования тактильных книг, на которых слушатели получили знания и освоили практические навыки ознакомления ребенка с тактильными изданиями в процессе семейного воспитания.

К празднованию 875-летию города был реализован проект «Тула-Град», в рамках которого студенты Тульского государственного педагогического университета изготавливали тактильные сувениры. Поделки были направлены на ознакомление детей, имеющих зрительную патологию, с народными промыслами Тульской области. Тульские бренды в исполнении студентов были представлены разнообразными сувенирными самоварами, пряниками разной формы с характерными тульскими рисунками, глиняной филимоновской игрушкой, мини-копией пистолета «ГТ». На форуме «Тульская область – территория семьи» студенты приняли участие в подготовке и в проведении мастер-классов «Тульские бренды на ощупь».

В настоящее время сотрудничество университета и библиотеки перешло на более высокий качественный уровень. «Год добро-

вольца и волонтера» ознаменовался созданием на базе ТОСБС «Школы волонтеров», члены которой сопровождают мероприятия с особыми читателями, участвуют в создании тактильных книг для детей и кукол для библиотечного театра книги.

### **Библиографический список**

1. Азова О. А. Роль осязательного восприятия в обучении детей с глубокими нарушениями зрения // Опыт и перспективы развития образования детей с глубоким нарушением зрения : материалы Всероссийских Мартиросяновских педагогических чтений. Верхняя Пышма : ГКОУ СО «Верхнепышминская школа-интернат имени С. А. Мартиросяна», 2018. С. 63-69.

2. Булычева А. А. Специальная библиотека для слепых в системе социокультурной реабилитации инвалидов по зрению // Сборник материалов Международного саммита по культуре и образованию, посвященного 50-летию Казанского государственного института культуры. Казань : Казанский государственный университет культуры и искусств, 2019. С. 276-280.

3. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения. Москва : Просвещение, 1973. 158 с.

4. Кучерова Н. Н. Реализация проектной деятельности как средства социализации детей с ОВЗ через создание тактильных книг для слепых и слабовидящих обучающихся // Опыт и перспективы развития образования детей с глубоким нарушением зрения : материалы Всероссийских Мартиросяновских педагогических чтений. Верхняя Пышма : ГКОУ СО «Верхнепышминская школа-интернат имени С. А. Мартиросяна», 2018. С. 291-294.

5. Леонов, И. В. Этно-традиционный сувенир в пространстве массовой культуры / И. В. Леонов, В. Л. Соловьева // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2019. № 1 (38). С. 93-98.

6. Панкова М. М. Применение традиционных и инновационных технологий в воспитании слепых и слабовидящих учащихся / М. М. Панкова, О. С. Рогальская // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования : сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Абакан : Хакассский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2021. С. 93-95.

7. Плаксина Л. И. Расширение информационного поля детей с ограниченными возможностями здоровья как средства успешной социализации // Инновационные подходы в системе психолого-педагогического сопровождения образования детей со зрительной недостаточностью : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2010. С. 3-10.

8. Плаксина Л. И. Роль рукодельной книги в развитии слепых детей раннего и дошкольного возраста // Инновации в специальном (коррекционном) образовании : сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. Челябинск : Цицеро, 2011. С. 45-49.

9. Священник Кирилл Петрович. Теория и практика создания тактильных книг для слабовидящих детей: опыт волонтерской деятельности. Саратов : КУБиК, 2019. 94 с.

10. Серкина Е. М. Анализ тактильных книг для слепых и слабовидящих детей и методических пособий по созданию тактильных рукодельных книг российских и зарубежных производителей // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии : сборник результатов научных исследований. Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2018. С. 666-676.

11. Слюсарская Т. В. Внедрение тактильных книг по библейским сюжетам в образовательное пространство детей дошкольного возраста Тульского региона / Т. В. Слюсарская, О. И. Кокорева, С. Г. Лещенко // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования : материалы III Международной научно-практической конференции. Минск : Белорусский госпедуниверситет им. М. Танка, 2018. С. 228-230.

12. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. Москва : Полиграфсервис, 2000. 126 с.

*Л. Ф. Тихомирова*

***Профориентационная работа с подростками  
в инклюзивном образовательном учреждении***

Статья посвящена актуальной проблеме – профессиональному самоопределению подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном учреждении. Автор раскрывает содержание работы педагогов и психологов по сопровождению профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья; описывает этапы сопровождения, виды мероприятий; приводит результаты опроса подростков и их родителей с целью определения личных профессиональных перспектив подростков, дает рекомендации по профориентационной работе.

***Ключевые слова:*** подростки с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивная школа; психолого-педагогическое сопровождение; профессиональное самоопределение; личные профессиональные перспективы; профориентационная работа.

*L. F. Tikhomirova*

***Careful guidance work with adolescents  
in an inclusive educational institution***

The article is devoted to an urgent problem – professional self-determination of adolescents with disabilities in an inclusive educational institution. The author reveals the content of the work of teachers and psychologists to support the professional self-determination of adolescents with disabilities; describes the stages of support, types of activities; provides the results of a survey of adolescents and their parents in order to determine the personal professional prospects of adolescents, gives recommendations on career guidance.

***Keywords:*** adolescents with disabilities; inclusive school; psychological and pedagogical support; professional self-determination; personal professional prospects; career guidance.

В современных условиях образование имеет особое значение в профессиональном становлении личности. Выбор будущей профессии является одним из первых самостоятельных шагов человека в удовлетворении потребности в самоопределении.

Огромное внимание в школе необходимо уделять проведению целенаправленной профориентационной работы среди школьников, которая должна опираться на глубокое знание всей системы основных компонентов, определяющих формирование потребностей, профессиональных намерений и готовности личности к труду. В настоящее время профессиональной ориентации отводится новая роль: необходимость создания условий для психолого-педагогической поддержки детей и подростков в их профессиональном самоопределении, помощь в выявлении профессиональных интересов, склонностей, в определении реальных возможностей в освоении той или иной профессии, в успешной социализации и адаптации на рынке труда.

В изучение проблемы профессионального самоопределения и организации профориентационной работы в образовательных учреждениях значительный вклад внесли отечественные ученые: К. М. Гуревич, Е. А. Климов, А. И. Клычкова, К. К. Платонов, Н. С. Пряжников, В. А. Поляков, А. Д. Сазонов, С. Н. Чистякова и др. [Гуревич, 1970; Климов, 1990; Поляков, 1987].

В настоящее время в системе общего образования Российской Федерации ведется целенаправленная работа по формированию и совершенствованию научно-методического сопровождения программы предпрофильной, профильной и профессиональной ориентации детей [Малофеев, 2014]. Особо следует отметить программы и учебные комплекты попредпрофильной подготовки и профессиональной ориентации детей с нормотипичным развитием в общеобразовательной школе, рекомендованные Е. И. Гусевой и соавторов, в разработке которых мы принимали непосредственное участие [Гусева, 2017]. В нашей совместной работе были определены основные направления профориентационной работы с детьми с нормотипичным развитием, а также ресурсы поддержки профессионального самоопределения школьников в общеобразовательных школах: экскурсии на предприятия, сотрудничество с учреждениями дополнительного образования, организация классных часов с привлечением специалистов, работа психологов, еже-

годное посещение ярмарки профессий, использование информационно-коммуникационных технологий, внедрение наставничества, профильное обучение.

В последние годы особое внимание стало уделяться вопросам сопровождения профессионального самоопределения и профориентации подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Проблемой профориентации молодых инвалидов в разное время занимались такие ученые как О. Л. Алексеев, Е. В. Букалова, А. А. Дыскин, А. Г. Литвак, А. М. Щербакова, В. П. Ермаков и др. [Алексеев, 2007; Букалова, 2022; Литвак, 2006].

Анализ литературы показал недостаточную разработанность вопроса сопровождения профессионального самоопределения и профориентационной работы с подростками с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы. Нами были отмечены следующие проблемы, сдерживающие развитие профориентационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании:

1. Отсутствие единых подходов к содержанию, принципам разработки адаптированных образовательных программ, включающих вопросы профессионального самоопределения.

2. Отсутствие специалистов, имеющих комплексную подготовку по вопросам профориентации и содействию в трудоустройстве, специалистов по сопровождению трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья.

3. Профориентационная работа с подростками с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных образовательных учреждениях не носит системного характера.

4. В современных условиях в инклюзивных образовательных учреждениях в большинстве случаев отсутствует система поддержки специалистов, отвечающих за успешность предпрофильной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Для решения этих проблем нами было проведено исследование, которое проводилось на базе МОУ «Средняя школа № 25 имени Александра Сивагина» г. Ярославля. В исследовании приняли участие 25 подростков с ограниченными возможностями здоровья 5-6 и 7-8 классов (интеллектуальная недостаточность, сенсорные нарушения, нарушения опорно-двигательного аппарата и другие нарушения органов и систем организма), их родители и преподаватели,

занимающиеся вопросами профориентации, учащиеся, 40 школьников с нормотипичным развитием 5-6 и 7-8 классов.

*Цель исследования:* выяснить особенности организации профориентационной работы с подростками с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном учреждении.

*Объект исследования:* профориентационная работа с подростками в инклюзивной школе. *Предмет исследования:* условия, необходимые для проведения профориентационной работы в инклюзивной школе.

Огромный вклад в обоснование работы по профессиональному самоопределению подростков с ограниченными возможностями здоровья внесли труды Л. С. Выготского о развитии личности, имеющей биологические нарушения: теория социальной ситуации развития, основанная на понятиях первичных и вторичных нарушений, теория высших психических функций, теория сверхкомпенсации, теория о зонах ближайшего и актуального развития. Центральной идеей концепции профессионального самоопределения инвалидов является положение Л. С. Выготского о том, что объективно существует возможность полного «в принципе приближения дефективного ребенка к нормальному типу, к завоеванию социальной полноценности», в том числе, и в плане успешного освоения выбранной профессии [Выготский, 1983, с. 160].

*Профориентация – это специально организованная помощь по оптимизации процессов профессионального самоопределения школьников.* В связи с этим главной задачей профориентации является всестороннее развитие личности и активизация самих школьников в процессах определения себя, своего места в мире профессий. Для того, чтобы профессиональное самоопределение учащихся с ограниченными возможностями здоровья было успешным, важно развивать у них активное отношение к себе, своим возможностям. Кроме этого, большую роль в успешной профессиональной ориентации играет фактор максимально адекватной оценки учащимися своих психофизиологических особенностей и возможностей.

Анализ исследований зарубежных специалистов, занимавшихся проблемами изучения, обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью, показывает важность эмоционального начала в жизни детей, необходимость учитывать особенности

эмоциональной сферы при организации коррекционного процесса [Бреслав, 1990].

При изучении интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью нас интересовала способность учащихся контролировать свои отношения и переживания, управлять ими в реальной жизни [Басов, 2018; Тихомирова, 2017]. Наблюдения показали, что школьники могут совершить необдуманные поступки, даже присутствие учителя не всегда может удержать школьников от употребления бранных слов и приступов агрессии. Не всем учащимся удастся контролировать свое поведение на уроках, на переменах большинство школьников проявляет беспорядочную двигательную активность.

Учитывая рекомендации Е. И. Гусевой, О. И. Мигович, Л. Ф. Тихомировой Л. Ф., А. И. Клычковой [Гусева, 2017; Клычкова, 2008], мы разработали модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе, которая была положена в основу профориентационной работы. Считаем целесообразным последовательную *реализацию трех этапов сопровождения*: диагностического, практико-действенного и аналитического.

*На первом этапе* мы провели исследование, направленное на выяснение связи между интеллектуальной регуляцией эмоций и отношением школьников с интеллектуальной недостаточностью к учебе, в том числе к освоению информации о профессиях. После беседы о социальной значимости учебы, о ее роли в получении трудовой профессии школьники обеих групп отвечали на вопросы, предложенные О. Е. Шаповаловой [Шаповалова, 2005].

На каждый из вопросов были предусмотрены 4 варианта ответов. Ответ А показывал отсутствие учебных интересов (0 баллов), ответ Б отражал интерес к внешней стороне обучения (1 балл), ответ В оценивал содержание обучения (2 балла), ответ Г отражал интерес к процессу обучения (3 балла). Полученные результаты представлены в таблицах 1 и 2.



**Таблица 1.****Отношение учащихся инклюзивной школы к учебе  
(подростки с нормотипичным развитием)**

Клас-сы	Количество (человек)	Ответы А		Ответы Б		Ответы В		Ответы Г		Средний балл
		Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	
5-6 класс	20	16	10%	60	32%	74	36%	48	22%	17,8
7-8 класс	20	4	2%	20	10%	104	52%	72	36%	22,0
Итого	40	20	6%	80	21%	178	44%	120	29%	18,9

**Таблица 2.****Отношение подростков с интеллектуальной недостаточностью к учебе (учащиеся коррекционных классов)**

Клас-сы	Количество (человек)	Ответы А		Ответы Б		Ответы В		Ответы Г		Средний балл
		Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	
5-6 класс	15	14	18%	36	38%	30	28%	16	16%	13,6
7-8 класс	10	10	10%	30	30%	40	40%	20	20%	17,0
Итого	25	24	14%	76	34%	60	30%	30	15%	15,0

Как видно из таблиц 1 и 2, 14 % ответов детей с интеллектуальной недостаточностью и 6 % ответов, учащихся с нормотипичным развитием свидетельствуют о том, что школьники учатся для родителей и ходят в школу, потому что их заставляют. В школе им нравится общение с товарищами, а не учеба. С возрастом интерес учащихся с интеллектуальной недостаточностью к учебе повышается. В 5-6 классах ответов группы А было 18 %, а в 7-8 классах стало 10 %. У детей с нормотипичным развитием эта тенденция проявляется в большей степени: 13 % – в 5-6 классах и 2 % – в 7-8 классах.

Позитивное отношение к ситуации обучения, к посещению школы меньше связаны с интеллектуальной регуляцией эмоциональных проявлений. У детей с интеллектуальной недостаточностью в структуре учебных интересов наиболее выраженным оказался интерес к внешней стороне учебной деятельности: 38 % от-

ветов учащихся с задержкой психического развития показывают, что испытуемым нравится статус ученика, им доставляют удовольствие хорошие оценки. Подростки с удовольствием выполняют занимательные по форме задания (отмечено 34 % ответов группы Б в коррекционных классах и 21 % ответов у учащихся с нормотипичным развитием).

Что касается интереса к содержанию обучения, к занимательному материалу, то его важность отметили 30 % с интеллектуальной недостаточностью (в 5-6 классах – только 28 %), в 7-8 классах этот показатель составил 40 %, у детей с нормотипичным развитием соответственно 36 % и 52 % ( $P < 0,05$ ).

Способность испытывать положительные переживания от своего участия в процессе обучения, желание выполнять учебные задачи указывает на достаточно высокий уровень интеллектуальной регуляции эмоций. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью ответы типа Г зафиксированы только у 15 %, а у учащихся с нормотипичным развитием – у 29 % ( $P < 0,05$ ). Причем в 7-8 классах соответственно 20 % и 36 % ( $P < 0,05$ ).

Общий уровень эмоционального отношения испытуемых к эмоциональной деятельности мы оценивали также по среднему баллу по результатам анкетирования (0-10 баллов – низкий уровень, 11-19 баллов – средний уровень, 20-30 баллов – высокий уровень).

Из таблиц 1 и 2 следует, что у подростков с интеллектуальной недостаточностью отношение к учебе варьирует в пределах среднего уровня, а у обучающихся с нормотипичным развитием средний балл уже соответствует высокому уровню (17,0 и 22,0 соответственно).

В результате проведенного исследования нами установлено, что существует выраженное снижение интеллектуальной регуляции эмоций по отношению школьников с интеллектуальной недостаточностью к учебе по сравнению со сверстниками с нормотипичным развитием. Осознавая важность и социальную значимость учебной деятельности, школьники с интеллектуальной недостаточностью не испытывают к ней устойчивого глубокого интереса. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности проведения бесед о социальной значимости учебы особенно в профориентационной работе с подростками с нормотипичным развитием, а также с детьми и подростками с интеллектуальной недостаточностью.

На втором этапе диагностического исследования мы выявили возможность определения подростками своих профессиональных перспектив, а также влияние мнения родителей на профессиональный выбор их детей.

Для обобщенной и целостной оценки и самооценки перспектив профессионального и личностного развития подростков с ограниченными возможностями здоровья нами использовался открытый опросник Е. А. Климова [Климов, 1990].

В результате проведенного опроса установлено, что 33 % подростков с ограниченными возможностями здоровья не собираются задумываться о профессиональном самоопределении, 67 % подростков хотели бы задуматься, но пока у них нет никаких мыслей и представлений о личных профессиональных перспективах. После проведенного опроса подростков и их родителей были выявлены профессиональные намерения подростков с ограниченными возможностями здоровья и пожелания их родителей. В таблице 3 представлены жизненные планы учащихся в собственных оценках и оценках их родителей.

**Таблица 3.**

**Жизненные планы учащихся в собственных оценках и оценках родителей**

Респонденты	Хотят быть рабочими	Хотят быть не работающими	Еще не решили	Кем-то иным	Всего
Подростки с ОВЗ	30%	—	50%	20%	100%
Их родители	60%	—	20%	20%	100%

Сопоставляя данные опроса подростков и их родителей, мы установили, что имеются совпадения в ответах у подростков и их родителей: ни один подросток и ни один родитель не ответили, что не планируют работать (полное совпадение). Одинаковыми в процентном отношении являются выборы ответа, что не планируют заниматься рабочей специальностью, но будут кем-то иным (по 20 % ответов). Нами отмечены и значительные расхождения в выборе профессиональных жизненных планов у родителей и их детей. Только 30 % подростков хотят выбрать рабочие профессии, а среди родителей этот показатель составляет 60 % (различия показателей достоверны ( $t=2,2$ ;  $p < 0,05$ )). То, что родители в основном выбирают

для детей рабочие профессии, свидетельствует о том, что они плохо осведомлены о профессиях, которые доступны для детей с ограниченными возможностями здоровья. Высок процент подростков, не определившихся с выбором профессии (50 %), что говорит о низком уровне трудовой мотивации и плохой информированности о мире профессий и специальностей. Различия показателей у подростков и родителей также достоверны ( $t=2,3$ ;  $p < 0,05$ ). Это подчеркивает необходимость целенаправленной и систематической профориентационной работы с подростками с ограниченными возможностями здоровья, для более успешного их профессионального определения в дальнейшей самостоятельной жизни.

Отметим, что профориентационной работе должно предшествовать ознакомление с результатами психодиагностики и медицинской диагностики, имеющимися в личном деле подростка. Кроме того, для эффективной профориентационной работы следует учитывать индивидуальные особенности школьника, характер семейных взаимоотношений, опыт трудовых действий.

На третьем этапе диагностики мы проанализировали уровень готовности педагогов к проведению профориентационной работы с подростками с ограниченными возможностями здоровья на основе разработок Е. А. Неждановой [Нежданова, 2020]. В результате опроса педагогов мы установили, что только 30 % имеют желание работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В таблице 4 представлен анализ уровня сформированности мотивационного компонента готовности педагогов к работе.

**Таблица 4.**

**Мотивационный компонент готовности педагогов к работе с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья**

Стаж работы	Имеют желание работать с детьми с ОВЗ	Не в полной мере имеют желание работать с детьми с ОВЗ	Не имеют желания работать с детьми с ОВЗ
До 3 лет	38%	53%	9%
4-5 лет	—	100%	—
Более 6 лет	25%	75%	—
Итого	30%	60%	10%

Анализируя когнитивный компонент готовности педагогов к работе в условиях инклюзии, мы установили, что 90 % опрошенных педагогов не имеют дефектологического образования и нуждаются в системе поддержки, в психологической и методической помощи.

Кроме того, нами было выявлено, что 90 % педагогов нуждаются в повышении уровня знаний в области профориентационной работы и профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим в планировании мероприятий необходимо предусмотреть семинары для педагогов, работающих с подростками с ОВЗ и занимающихся профориентационной работой.

В процессе решения проблемы сознательного выбора профессии лицами с ОВЗ следует иметь в виду необходимость разработки комплексного подхода к профориентационной работе, одним из важнейших аспектов которого является подбор и модификация методического инструментария с учетом индивидуальных особенностей здоровья. Не менее важным для решения вопроса о профессиональном будущем каждого подростка считается диагностика способностей, личностных особенностей, интересов и склонностей. Подбор методического инструментария с учетом специфики лиц с ограниченными возможностями здоровья позволяет дать более точную оценку актуального состояния испытуемого, благодаря чему строится дальнейшая индивидуальная или групповая работа.

С нашей точки зрения, к основным показателям эффективности профориентационной работы относятся следующие: достаточная информированность о разных профессиях и путях их получения; потребность в обоснованном выборе профессии; уверенность подростка в социальной значимости труда; степень самопознания подростка; наличие у подростка сформированного умения соотносить требования профессии к человеку со знаниями своих индивидуальных особенностей.

Таким образом, можно выделить следующие факторы, которые необходимо учитывать при организации работы с подростками, имеющими особенности здоровья: позиция родителей, учет состояния здоровья, соотнесение его с требованиями профессии, поддержка со стороны педагогов, знание своих личностных особенностей, возможностей и способностей, информированность о

профессиональных деятельности для дальнейшего выбора той профессии, которая соответствует индивидуальным способностям, поддержка со стороны педагогов.

На аналитическом этапе исследования был проведен повторный анализ личностных профессиональных предпочтений. Сравнительный анализ данных, полученных при опросе детей до реализации программы и после представлен в таблице 5.

**Таблица 5.**

**Результаты исследования личной профессиональной перспективы подростков с ограниченными возможностями здоровья до реализации программы и после**

	Не собираются задумываться	Хотели бы задуматься, но не имеют представлений	Имеют варианты, но не определились в выборе	Определились в выборе
До реализации программы	33%	67%	—	—
После реализации программы	—	16,3%	30%	53,7%

Нами установлено, что после проведенных занятий 53,7 % подростков определились в своих жизненных целях, стали адекватно оценивать свои возможности; у них было сформировано собственное мировоззрение, развита способность строить жизненные планы и выбирать способы их реализации. Еще 30 % подростков имели достаточно конкретные варианты выбора, мысли и представления, но затруднялись в их обосновании. 16,3 % испытуемых не имели представлений о том, какую профессию выберут, но стали задумываться о необходимости профессионального самоопределения. Различия показателей до и после профориентационной работы достоверны ( $P < 0,05$ ).

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- необходимо информационное сопровождение лиц, отвечающих за организацию профориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, а также разработка образовательных программ;

– в профориентационной работе особое внимание следует обращать на детей с интеллектуальной недостаточностью, так как у них отмечен более низкий уровень учебной мотивации, следовательно, присутствует недостаточно ответственное отношение к профориентационной подготовке;

– профориентационная работа с подростками с ограниченными возможностями здоровья должна проводиться компетентными, подготовленными педагогами и должна носить поэтапный характер;

– информационное сопровождение профориентационной работы целесообразно осуществлять посредством размещения информации на специально созданных информационных ресурсах, издания учебно-методических пособий, информационных буклетов, справочников о мире профессий;

– разработанные методические рекомендации для подростков с ограниченными возможностями здоровья и их родителей показали свою эффективность, наиболее результативной формой работы стала разработка дорожных карт по профориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, можно считать, что разработанные профориентационные мероприятия и рекомендации по сопровождению профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе являются эффективными и повышают уровень их социальной адаптации.

### **Библиографический список**

1. Алексеев О. Л. Профессиональное образование инвалидов по зрению / О. Л. Алексеев, Д. В. Алексеева. Екатеринбург : Издатель Калинина Г. П., 2007. 84 с.

2. Басов А. В. Роль эмоций в образовательном процессе у детей с умственной отсталостью // Комплексное сопровождение специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Международной конференции «Чтения Ушинского». Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 12-18.

3. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонение. Москва : Педагогика, 1990. 140 с.

4. Букалова Е. В. Социокультурная реабилитация молодых инвалидов по зрению // Молодой ученый. 2022. № 46 (441). С. 77-79.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений / под ред. Т. А. Власовой. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
6. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. Москва : Наука, 1970. 272 с.
7. Гусева Е. И. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной школе (из опыта работы школы №80 г. Ярославля) / Е. И. Гусева, О. И. Мигович, Л. Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 43-49.
8. Климов Е. А. Как выбрать профессию. Москва : Просвещение, 1990. 160 с.
9. Клычкова А. И. Работа школьного психолога по поддержке профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения // Профильная школа. 2008. № 4. С. 33-37.
10. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. Санкт-Петербург : Каро, 2006. 336 с.
11. Малофеев Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина [и др.] // Дефектология. 2010. № 1. С. 6-22.
12. Нежданова Е. А. Изучение готовности педагогов к работе в условиях инклюзии / Е. А. Нежданова, Л. Ф. Тихомирова // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020. № 2 (84). С. 4-13.
13. Поляков В. А. Школа и выбор профессии. Москва : Педагогика, 1987. 176 с.
14. Тихомирова Л. Ф. Особенности мотивации учебной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 154-161.
15. Шаповалова О. Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников. Москва : МПГУ, 2005. 183 с.



*М. Г. Федорова, Т. Ю. Радкевич*

***Организация сетевого взаимодействия для совершенствования качества образовательного процесса с детьми с особенностями психофизического развития в учреждениях образования Витебской области***

В статье рассматриваются актуальные вопросы организации сетевого взаимодействия учреждений образования, в которых обучаются и воспитываются дети с особенностями психофизического развития, в условиях внедрения инклюзии. Представлено сотрудничество ресурсных центров учреждений специального образования в виде Интернет-лаборатории. Перечислены ключевые аспекты, на которые следует обращать внимание при организации сетевого взаимодействия учреждений образования для повышения эффективности образовательного процесса и коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития.

***Ключевые слова:*** дети с особенностями психофизического развития; сетевое взаимодействие; ресурсный центр; Интернет-лаборатория; инклюзивное образование.

*М. G. Fedorova, T. Yu. Radkevich*

***Organization of network interaction to improve the quality of the educational process with children with special needs of psychophysical development in educational institutions of the Vitebsk region***

The article deals with topical issues of organizing network interaction of educational institutions in which children with special needs of psychophysical development are trained and brought up in the conditions of the introduction of inclusive education. The cooperation of resource centers of special education institutions in the form of an Internet laboratory is presented. The key aspects that should be paid attention to when organizing network interaction of educational institutions to improve the effectiveness of the educational process and correctional

and pedagogical assistance to children with special psychophysical development are listed.

**Keywords:** children with special needs of psychophysical development; networking; resource center; Internet laboratory, inclusive education.

Сетевое взаимодействие учреждений образования, в которых обучаются и воспитываются дети с особенностями психофизического развития (*далее ОПФР*), – это совместная деятельность, направленная на повышение качества образовательного процесса и заключающаяся в обмене опытом, совместной разработке и использовании методических и кадровых ресурсов [Костина, 2016].

Одним из ключевых принципов организации сетевого взаимодействия учреждений образования, в которых получают образование лица с ОПФР, является принцип вариативности образования при сохранении единства требований к его качеству [Концепция развития ... ; Лесникова, 2019].

Необходимость вариативности образования обусловлена двумя факторами: многообразием детских образовательных потребностей, связанных с разным уровнем развития детей с ОПФР, различными потребностями в компенсации нарушений, различными возможностями в освоении образовательных программ [Хитрюк, 2014]; развитием самого образовательного пространства как в плане содержания образования, так и форм работы с детьми с ОПФР.

Цель организации сетевого взаимодействия: обеспечить доступ к качественному образованию максимальному количеству детей с ОПФР, учитывая их образовательные потребности, способности и состояние здоровья.

Задачами организации сетевого взаимодействия учреждений образования, в которых получают образование лица с ОПФР, являются следующие: обеспечение качества образования лиц с ОПФР; обеспечение вариативности организационных форм образования, отражающих образовательные потребности лиц с ОПФР; объединение и оптимальное распределение материальных и кадровых ресурсов в сфере образования; обеспечение условий для развития сети учреждений образования, в которых обучаются и

воспитываются дети с ОПФР, ее способности соответствовать их образовательным потребностям.

Формирование коллектива единомышленников, разрабатывающих общую проблему, опора на инициативу и профессиональные достижения каждого участника, осуществление нелинейного, вариативного контакта участников друг с другом, рациональное распределение ресурсов при общей задаче деятельности, вариативность маршрутов достижения общей цели – можно считать преимуществами сетевого взаимодействия [Королева, 2014; Лапицкая, 2004].

Учреждения, в которых получают образование лица с ОПФР, осуществляют активное взаимодействие как между собой, так и с иными учреждениями образования по следующим направлениям: обеспечение защиты прав и законных интересов лиц с ОПФР; создание развивающего, адаптивного, безбарьерного образовательного пространства, развитие инклюзивных процессов в учреждениях образования; создание условий для разностороннего развития личности детей с ОПФР; реализация преемственности в сфере оказания образовательных услуг; повышение профессиональной компетентности и квалификации педагогических работников учреждений образования [Жданко, 2013].

В структуре сетевого взаимодействия учреждений образования, в которых получают образование лица с ОПФР, может быть выделено *три уровня*: уровень планирования, координационный уровень, уровень участника сети, включающий в себя учреждения образования для детей с ОПФР [Электронный учебно-методический ... , 2019].

Формы реализации учреждениями образования сетевого взаимодействия зависят от предполагаемых к реализации целей и задач, среди которых можно выделить: координацию деятельности педагогических работников учреждений образования в решении актуальных вопросов обучения и воспитания детей с ОПФР в ходе индивидуальных консультаций и оказания методической помощи; научно-методическое сопровождение деятельности педагогических работников учреждений образования посредством проведения встреч учебно-методических объединений, тематических семинаров и семинаров-практикумов, фестивалей, конференций, круглых столов, организации обучающих курсов, курсов повышения квалификации [Городович, 2017].

В соответствии с Концепцией развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь в реализации инклюзивного образования принимают участие учреждения специального образования, функции и направления деятельности которых расширяются [Об утверждении Концепции ... ].

Учреждения специального образования координируют в регионе работу по формированию толерантного отношения к обучающимся с ОПФР, демонстрируют на конкретных примерах возможности и достижения этих детей. Как структурные подразделения учреждений специального образования создаются ресурсные центры, где аккумулируются материальные, методические и иные ресурсы для работы с лицами с ОПФР конкретной нозологической группы. Ресурсный центр – структурное подразделение учреждения образования, где концентрируются педагогические, методические, материально-технические, информационные ресурсы образования [Кодекс Республики ... ].

Ресурсные центры способствуют повышению профессиональной компетентности педагогических работников учреждений образования, осуществляющих инклюзивное образование, привлечению законных представителей обучающихся к более активному участию в образовании своих детей; координируют проведение мастер-классов, семинаров, круглых столов, в ходе которых происходит обмен опытом построения образовательного процесса, формирования позитивных взаимоотношений с обучающимися с ОПФР; организуют консультативную работу с педагогическими работниками и законными представителями обучающихся в условиях инклюзивного образования лиц с ОПФР; обеспечивают учреждения образования, осуществляющие инклюзивное образование, доступными информационными материалами, отдельными средствами обучения, необходимыми для организации эффективного образовательного процесса.

В настоящее время в Витебской области на базе учреждений специального образования функционируют 9 ресурсных центров (из них 2 – областных). Для активизации деятельности ресурсных центров и повышения профессиональной компетентности педагогов учреждений образования в области организовано сетевое взаимодействие в рамках Интернет-лаборатории «Ресурсные центры учреждений специального образования Витебской области».

Интернет-лаборатория «Ресурсные центры учреждений специального образования Витебской области» работает по следующим Интернет-модулям: работа с детьми с расстройствами аутистического спектра, с нарушением слуха, с тяжелыми нарушениями речи, с интеллектуальной недостаточностью. В рамках этих модулей в режиме онлайн специалистами центра проводятся консультации по вышеназванным профильным темам.

Как показала практика, актуальными вопросами сетевого взаимодействия учреждений образования, в которых обучаются и воспитываются дети с ОПФР, являются следующие:

- взаимосвязь рекомендаций ЦКРОиР и комплектования сети учреждений образования, в которых обучаются и воспитываются дети с ОПФР;

- своевременное выявление запросов педагогов на оказание консультативной и методической помощи, а также трудностей, которые возникают у них в работе с детьми с ОПФР;

- оказание консультативной и методической помощи педагогам в учреждении образования; методическое сопровождение возникшей проблемы (посещение занятий, беседа с родителями, участие в педагогическом совете и др.);

- анализ реализации рекомендаций ЦКРОиР по созданию специальных условий для получения специального образования детьми с ОПФР и оказания им коррекционно-педагогической помощи в учреждениях образования;

- анализ результативности оказания коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР в учреждениях образования;

- осуществление принципа преемственности в работе учреждений дошкольного и общего среднего образования по обучению и воспитанию детей с ОПФР;

- активизация охвата детей с ОПФР дополнительным образованием;

- активное участие ЦКРОиР в заседаниях учебно-методических объединений и использование при этом не только пассивных (теоретическое выступление), но и форм работы, активизирующих педагогов на создание, систематизацию материалов, решение проблемных ситуаций, разработку практико-ориентированных вопросов и др.;

– методическое сопровождение выявления, обобщения и оформления передового педагогического опыта и др.

Пути совершенствования сетевого взаимодействия учреждений образования, в которых обучаются и воспитываются дети с ОПФР, являются такие как создание комплексных планов, включающих взаимосвязь мероприятий ЦКРОиР, учебно-методических объединений, ресурсных центров, учреждений образования, базовых для организации интегрированного обучения и воспитания; качественный анализ результативности работы с детьми с ОПФР в учреждениях образования, а также оценка созданной в них адаптивной образовательной среды; выработка рекомендаций и путей решения проблем; работа сайтов учреждений образования; активизация консультативной и методической работы с педагогами, в том числе в режиме онлайн; качественный анализ опыта работы педагогов учреждений образования с детьми с ОПФР, методическое его сопровождение, систематизация материалов и поддержка педагогических инициатив путем его трансляции на районном (городском), областном уровнях [Живокоренцева, 2013]; активизация сотрудничества с учреждениями дополнительного образования; привлечение педагогов дополнительного образования к работе с детьми с ОПФР.

Таким образом, практика сетевого взаимодействия в учреждениях образования Витебской области показала, что целенаправленно налаженное сотрудничество является важнейшим фактором повышения эффективности и качества работы с детьми с ОПФР, активизации педагогических инициатив, внедрения инновационных методов, приемов и средств в образовательный процесс и организации инклюзивного образования в соответствии с образовательными потребностями обучающихся.

### **Библиографический список**

1. Городович М. И. Сетевое взаимодействие как средство профессионального развития педагогических кадров // Адукацыя і выхаванне. 2017. № 1. С. 27-30.

2. Жданко Т. А. Организация сетевого взаимодействия разноразрядных образовательных систем на основе системно-деятельностного подхода // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. № 3 (24). С. 230-234.

3. Живокоренцева Т. В. Проектирование содержания образования в сетевом взаимодействии разноуровневых образовательных систем как фактор достижения нового качества образовательных результатов // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. № 3 (24). С. 235-238.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании № 243-З от 13 января 2011 г. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. (Дата обращения: 15.10.2022).

5. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года // Министерство образования Республики Беларусь. URL: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/kontseptsiya.pdf>. (Дата обращения: 15.10.2022).

6. Королева И. В. Проблемы и условия формирования готовности к сетевому взаимодействию у будущих педагогов дошкольной образовательной организации // Экстернат.РФ. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/89-preschool/5663-2014-07-01-08-28-02>. (Дата обращения: 15.10.2022).

7. Костина Т. И. Сетевое взаимодействие педагогов дошкольных учреждений как инновационная модель организации методической деятельности / Т. И. Костина [и др.] // Молодой ученый. 2016. № 23.2. С. 56-59.

8. Лапицкая И. В. Имидж и культура инновационного учреждения: на пути к переменам // Нар. асвета. 2004. № 9. С. 86-91.

9. Лесникова Н. С. Организация сетевого взаимодействия дошкольного учреждения. URL: <https://multiurok.ru/files/organizatsiia-setevogo-vzaimodeistviia-doshkolnogo.html>. (Дата обращения: 14.10.2022).

10. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь : Приказ Министерства образования Республики Беларусь № 608 от 22.07.2015 // Национальный центр художественного творчества детей и молодежи. URL: <https://nchtdm.by/files/2021/koncepinclusrasv.pdf>. (Дата обращения: 15.10.2022).

11. Хитрюк В. В. Основы инклюзивного образования / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева. Барановичи : РИО БарГУ, 2014. 454 с.

12. Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Сетевое взаимодействие в дошкольном образовании». Профилизация: экспертиза качества дошкольного образования / сост. А. В. Ковалевская. Минск : БГПУ, 2019.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_128

*О. С. Хруль*

***Организация самостоятельной работы учащихся  
с особенностями психофизического развития  
в условиях инклюзивного образования***

В статье раскрываются сущностные характеристики, ключевые принципы, специфика организации самостоятельной работы учащихся с особенностями психофизического развития на уроках, на коррекционных занятиях, в процессе самоподготовки в условиях инклюзивного образования. Ключевыми принципами являются такие как личностно-развивающий принцип, принцип коррекционной направленности, принцип равноправного взаимодействия, принцип адаптивно-ситуационного поведения. Максимумы адаптации содержания самостоятельной работы отражены в контексте опережающего характера содержания заданий, учета витагенности, индивидуальности, максимального разнообразия используемого учебного материала, паритетности в групповом взаимодействии.

***Ключевые слова:*** самостоятельная работа; учащиеся с особенностями психофизического развития; инклюзивное образование; максимумы адаптации; учебные достижения.

*O. S. Khrul*

***Organization of independent work of students with special needs of  
psychophysical development in conditions of inclusive education***

The article reveals the essential characteristics, key principles, specifics of the organization of independent work of students with peculiarities of psychophysical development in the classroom, in remedial classes, in the process of self-preparation in inclusive education. The



key principles are such as the personality-developing principle, the principle of correctional orientation, the principle of equal interaction, the principle of adaptive situational behavior. The maxims of the adaptation of the content of independent work are reflected in the context of the anticipatory nature of the content of tasks, taking into account vitagenicity, individuality, maximum diversity of the educational material used, parity in group interaction.

**Keywords:** independent work; students with peculiarities of psychophysical development; inclusive education; maxims of adaptation; educational achievements.

Ключевой аспект при организации самостоятельной работы учащихся с особенностями психофизического развития (*далее ОПФР*) – это определение уровня обученности и обучаемости, выявление имеющихся способностей, обеспечение готовности учащихся самостоятельно действовать в различных ситуациях. Учащимся с ОПФР нужны не механические заучивания, а умение самостоятельно мыслить, выделять главное. «Чтобы преодолеть засыле запоминания готовых знаний, необходимо найти место в процессе обучения для творческой познавательной деятельности» [Гуревич, 1988, с. 44]. Одним из видов деятельности по формированию творческой активности учащихся является самостоятельное выполнение творческих заданий. Педагогическая коррекция продуктивна, если она является коррекционно-развивающей, а не коррекционно-накопительной. На все случаи жизни нельзя дать приемы и средства их разрешения. Ребенок вынужден будет действовать самостоятельно и справляться с трудностями единолично. Без умения самостоятельно решать учебные задачи, жизненные проблемы у него возникнут осложнения, его социальный статус будет невысок. Неуспешность в самостоятельной деятельности может привести к самоизоляции в коллективе сверстников. По мнению К. М. Гуревич, самостоятельное творчество возникает, когда ученики сталкиваются с задачами, для решения которых у них нет готовых образцов и им не дается предписаний о способах решения. В этой ситуации ученики вынуждены сами искать пути выхода из проблемы, размышлять, самостоятельно добывать знания [Гуревич, 1988]. Эффективным средством активизации познава-

тельной деятельности учащихся, развития у них творческого мышления является выполнение самостоятельных работ.

Методологию разработки определили *три подхода*: антропоцентрический, деятельностный, компетентностный. Соответственно выделяются *принципы*: личностно-развивающий, педагогического оптимизма, субъектно-субъектного взаимодействия, адаптивного поведения.

*Личностно-развивающий принцип* базируется на признании ребенка самой большой ценностью. Он имеет только присущий ему путь развития. Ребенок обладает личностным потенциалом, который выявляется в процессе самостоятельной работы и умножается в целостном образовательном процессе [Интегрированное обучение ... , 2004].

*Принцип коррекционной направленности* отражает объективную оценку возможностей развития ребенка, его совершенствования, достижения успехов. Принимается во внимание информационный ресурс о психическом потенциале (анамнестические данные, материалы медицинского обследования). Актуализируются данные об особенностях чувственного познания, эмоционального развития ребенка, уровне его социальных способностей. Педагог (учитель-дефектолог) устанавливает, насколько ребенок самостоятелен в быту, как лучше воспринимает учебный материал – на зрительной или осязательно-двигательной основе, используя осязание и пантомимический рисунок, или с помощью слуха [Коноплева, 2007]. У родителей (законных представителей) уточняются данные об индивидуальных личностных особенностях, в какой деятельности ребенок с ОПФР успешен дома, с какими трудностями сталкивается в учреждении образования. Конкретные материалы, скрупулезный анализ полученных в результате преднамеренного изучения данных позволяют прогнозировать процесс обучения обосновано, аргументировано, планировать самостоятельную работу учащихся с ОПФР.

*Принцип равноправного взаимодействия* исходит из целесообразности обмена обязанностями, исполняющего функционал между педагогами, родителями и учащимися. Организуется *направляемая самостоятельная работа* учащихся, имеющих затруднения в интеллектуальной деятельности и социальной адаптации. Только

при комплексном сопровождении ребенка с ОПФР можно добиться значительных результатов [Коноплева, 2018].

*Принцип адаптивного поведения* реализуется в самостоятельной деятельности, в процессе которой учащиеся овладевают умениями социально приемлемого поведения, что повышает их жизнедеятельность и жизнеспособность.

Содержание самостоятельной работы с детьми, имеющими ОПФР, определяется максимами (общепринятыми правилами). Рассмотрим некоторые из них, адаптируя их применительно к рассматриваемой категории учащихся с учетом принципа инклюзии в образовании.

*1. Содержание самостоятельной работы опережающего характера.* Максима отражает необходимость организации самостоятельной работы не только на знакомом, доступном и актуальном для ребенка учебном материале, но и на материале повышенной трудности. Этот материал опережает развитие ребенка, он может его заинтересовать, развить. Самостоятельная работа отражает коррекционную направленность, так как решает задачи продвинутого развития в соответствии с повышенными возможностями и потребностями. Иными словами, содержание самостоятельной работы может ориентироваться не на уточнение сегодняшних знаний, а на ближайшее развитие ребенка. Работа может вестись на внепрограммном материале, который пока не изучается, но при условии, что он интересен и доступен ребенку, потому что мотивация на самостоятельное познание является мощным средством его освоения и усвоения.

*2. Учет витагенности, в коррекционной психологии – релевантности,* что выражается в соответствии той деятельности на прогноз успешности, в которой она направлена [Фурманов, 2015]. Если самостоятельная деятельность не будет включена в жизненный опыт детей и не прогнозируется выполняться в дальнейшем, то сложно предполагать ее успешное развитие. Детей с ОПФР, как правило, затрудняет самостоятельный перенос навыка (умения) из одной области в другую. Это обязывает осуществлять самостоятельную работу учащихся с ОПФР на материале широкого спектра, прослеживая социокультурную соотнесенность и востребованность материала в повседневной жизни ребенка и актуальность в последующей.

3. *Максимальное разнообразие используемого учебного материала.* Ученые и педагоги отмечают, что наиболее успешно самостоятельная работа учащихся с ОПФР осуществляется в продуктивных видах деятельности, так как конструирование, рисование, аппликация и др. в большой мере визуализируют мышление, помогают проследить скрытые переживания, чувства, выявить интересы ребенка, которые он сам может не осознавать. Однако в образовательном процессе нельзя игнорировать самостоятельное изучение учащимися математического, языкового материала, явлений природы и др. Это позволит сравнить успехи ребенка по различным учебным предметам, выявить его склонности и потребности.

4. *Максима индивидуализации* означает, что самостоятельная работа осуществляется с учетом потенциала ребенка, его психофизического самочувствия. В условиях инклюзии содержание самостоятельной работы по любому учебному предмету не может быть обязательной для всех детей. Отдельные задания могут исключаться, другие – адаптироваться, третьи – упрощаться или усложняться. Проведение запланированной самостоятельной работы на уроке для отдельных учащихся с ОПФР может быть исключено или перенесено на следующий урок в случае, если соматическое состояние, физическое переутомление и другие факторы заранее провоцируют неуспех ребенка.

5. *Максима паритетности (равенства)* предполагает возможность выбора учеником задания для выполнения самостоятельной работы, самооценки выполненной работы. Ребенок может сам предлагать упражнения, задания различной сложности и содержания. При этом можно проследить уровень обученности учащегося с учетом сложности выбора задания, его интересы и склонности.

Самостоятельная работа на уроках, в процессе коррекционных занятий и самоподготовки дает учащимся с ОПФР уверенность в своих знаниях, настойчивость в достижении цели, способствует развитию психических функций и всех сохранных анализаторов. Усиливается значение самокомпетенций ребенка: осознанность и реалистичность его желаний и потребностей (хочу ли я стать самостоятельным); объективность самооценки сформированности собственных учебных умений и способов жизнедеятельности (что я умею делать сам); адекватность представлений о своих возможностях (что я смогу выполнить без посторонней помощи). Навыки

самостоятельной работы у учащихся с ОПФР должны формироваться последовательно. Недостаточные возможности саморегуляции учащихся с ОПФР отрицательно влияют на самостоятельное выполнение ребенком заданий. Если на уроке и в процессе коррекционных занятий педагог отслеживает ход выполнения задания и конечный его результат, то в процессе самоподготовки ребенок чаще всего помнит, что он «учил», но не всегда понимает, что он действительно «выучил».

Отношение учащихся с ОПФР к самостоятельной работе и ее результатам во многом зависит от постановки задачи, от того насколько она будет интересна. Задания для самостоятельной работы должны быть немногословными, точными, доступными, а виды самостоятельных работ разнообразны (выполнение устных и/или письменных заданий, подготовка докладов и/или презентаций, проведение наблюдений, выполнение опытов и/или лабораторных работ, создание схем, таблиц, пиктограмм, рисунков, муляжей и др.). Самостоятельная работа может выполняться на разных этапах урока и коррекционных занятиях: при получении новых знаний, их закреплении, повторении и проверке. Уровни сложности могут определяться с учетом 5-ти уровневой шкалы оценивания.

Приведем примеры самостоятельной исследовательской работы на коррекционных занятиях с учащимися с ОПФР:

– «эксперименты с различными материалами по изучению их свойств: пищевыми (соль, мука, кофе, чай), природными (кашечки, желуди, кора деревьев, веточки, мел, почва, глина, семена, шишки, перья, ракушки, скорлупки орехов), бросовыми (бумага разной фактуры и цвета, поролон, кусочки ткани или меха, пробки, вата, салфетки, нитки, резина), растворимыми веществами (соли для ванн, детские шампуни, пенка для ванн и др.);

– опыты по изучению свойств льда (твердый, гладкий, холодный), может раскалываться (например, если разбивать кусочек льда металлической лопаткой), может быть тонким и хрупким, может таять под воздействием тепла (например, если положить лед в ладонь), при замерзании принимает форму сосуда» [Хруль, 2020, с. 167].

Во время самостоятельной работы учащихся с ОПФР педагог отслеживает ход ее выполнения и обязательно по ее результатам комментирует, что ребенку удалось больше всего, а над чем необ-

ходима еще дополнительная работа. Одновременно педагог отмечает развитие навыка самостоятельной работы у каждого ученика, в последующем дифференцирует виды и формы организации самостоятельной работы, учитывая индивидуальные особенности каждого ученика, оказывает помощь ребенку.

На коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности учитель-дефектолог с учащимися может обсуждать проблемные ситуации: «Почему дует ветер?», «Почему падает снег?», «Почему сверкает молния?», «Что такое огонь?», «Из чего состоит зубная паста?», «Из чего сделаны кирпичи?», «Почему не падают самолеты?», «Почему горит лампочка?», «Почему светодиодная лампочка светится после выключения?» и др. Устные ответы, презентации, доклады и др. ребенок может готовить самостоятельно.

Учащиеся отгадывают и составляют кроссворды, головоломки различной тематики и сложности; отвечают на логические вопросы типа: «Каким гребнем голову не расчешешь?» (петушиным), «Сколько яиц можно съесть натощак?» (только одно, остальные будут уже не натощак), «По чему утка плавает?» (по воде); «На что Степа шляпу купил?» (на деньги) и др.

Кроме того, педагог планирует и осуществляет исследовательскую деятельность. Дети с ОПФР учатся наблюдать за физическими явлениями, доказывать и защищать свои идеи, самостоятельно действовать на этапах исследования, создавать творческий продукт, составлять словесный отчет по выполненной исследовательской деятельности и др.

Используется широкий спектр практических занятий, обеспечивающий включение детей с ОПФР в разнообразную деятельность. С этой целью отрабатываются актуальные способы деятельности, в процессе которой отслеживаются взаимоотношения детей: их искренность, способность помогать, переживать. Учитель-дефектолог замечает и отмечает способность вносить изменения в деятельность, находить новые приемы решений задачи при затруднении. Деятельность помогает обнаружить детские предпочтения, что нравится больше конкретному ученику: танцевать, рисовать, инсценировать, интерпретировать ситуации, изображать предметы и других людей или выполнять конкретные практические действия. На коррекционных занятиях дети с ОПФР учатся взаимодействовать [Хруль, 2014].

Дифференциация домашних заданий для учащихся с ОПФР должна учитывать психофизические потребности детей, уровень их учебных достижений, познавательную самостоятельность, активность и интерес к учению [Лисовская, 2020]. На первой ступени общего среднего образования при выполнении домашних заданий детям с ОПФР оказывают помощь родители (законные представители). С целью их осведомленности об учебных потребностях (чтение осязательным способом, использование тифлотехнических средств и др.) необходима постоянная консультативная помощь учителя-дефектолога.

Интерпретация результатов основывается на комплексном анализе психофизических особенностей, вторичных нарушений, соматического состояния ребенка. Осуществляется оценка мотивированности ребенка к самостоятельной деятельности, его заинтересованность, учитывается понимание ребенком инструкций, способов выполнения действий и операций [Алехина, 2012]. Результаты самостоятельной работы сравниваются с прежними достижениями и недостатками. Оценивая самостоятельную работу учащихся с ОПФР, педагог учитывает следующие критерии.

*Коррекционно-развивающий критерий* (количественные и качественные изменения в познавательной деятельности) можно установить на основе динамики развития высших психических функций у ребенка. Все психические функции, в том числе ощущения, восприятие, представления являются высшими, присущими только человеку. Но показателями для данного критерия являются, прежде всего, внимание, память: их объем, константность (постоянство при различных вариациях условий предъявления предметов и наблюдения за ними), мотивация на восприятие и запоминание [Лещинская, 2019]. Например, если ребенок на первоначальных этапах при выполнении самостоятельной работы правильно решает два задания из пяти предъявленных, а в последующем – три, четыре, то это свидетельствует о положительной динамике психической деятельности и, прежде всего, памяти и мышления.

*Деятельностно-практический критерий* (повышение деятельностной активности и практической умелости) отслеживается по результатам участия в олимпиадах (дистанционных и/или очных), выполнении самостоятельных творческих (групповых и/или индивидуальных) заданий как в учреждении образования,

так и за его пределами. Определяющим является активность, направленность на достижение результата – победы, выполнение начатого задания до конца, привнесение изменений в творческий процесс и др. [Хруль, 2012]. На I ступени общего среднего образования учащиеся немало играют. Насколько ребенок активен, азартен в игре, эмоционально выразителен, динамичен (подвижен), осмысленно действует, можно заключить о его познавательной деятельности. Педагог оценивает, как ребенок развивается, или он стабильно пассивен. Учитель-дефектолог одновременно переосмысливает коррекционную работу, вносит изменения в ее стратегию и тактику обучения с учетом данных ребенка, его возможности и потребности.

*Социально-адаптивный критерий* находит выражение в сформированности социальных и социализационных умений, что проявляется в развитии самостоятельности ребенка, его возможной адаптации к новым условиям, включении в социальное взаимодействие и в характере межличностных отношений, в дружественном поведении, насколько он умеет вписаться в нормы культурного поведения, принятые в данном обществе [Хруль, 2019].

Выделенные критерии и их показатели позволяют составить мнение об уровне учебных достижений, учащихся с ОПФР, о прогрессе в познавательном развитии ребенка, о тех приращениях, которые у него наблюдаются в самостоятельной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Алехина С. В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях / отв. ред. С. В. Алехина. Москва : МГППУ, 2012. 92 с.
2. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск : Четыре четверти, 2007. С. 34-46.
3. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников. Москва : Знание, 1988. 80 с.
4. Интегрированное обучение и воспитание в условиях общеобразовательных учреждений / под ред. Т. Л. Лещинской. Минск : Национальный институт образования, 2004. 231 с.



5. Коноплева А. Н. Трансдисциплинарная методология опережающего исследования проблем специальной педагогики // Педагогическая наука и образование. 2018. № 1 (22). С. 27-35.

6. Лещинская Т. Л. Моделирование функционирования коррекционной работы с учащимися, имеющими легкую интеллектуальную недостаточность / Т. Л. Лещинская, Т. В. Юрок // Педагогическая наука и образование. 2019. № 2. С. 81-88.

7. Лисовская Т. В. Разноуровневое содержание обучения как условие успешного инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2020. № 2. С. 10-26.

8. Фурманов И. А. Толерантное воспитание // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Том 2. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. 728 с.

9. Хруль О. С. Социально-образовательная интеграция учащихся с особенностями психофизического развития: теория и практика : монография. Минск : Национальный институт образования, 2020. 272 с.

10. Хруль О. С. Состояние инклюзивной культуры и принципы ее развития (на примере лиц с особенностями психофизического развития) // Педагогическая наука и образование. 2019. № 3 (28). С. 62-70.

11. Хруль О. С. Формирование помогающего поведения у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью (организационно-содержательный аспект) // Специальная адукацыя. 2014. № 3. С. 17-21.

12. Хруль О. С. Формирование опыта социально приемлемого поведения у лиц с интеллектуальной недостаточностью в процессе психотерапевтической деятельности // Nie obok, ale razem. Lublin : Fundacja rozwin skrzydla, 2012. С. 10.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИХ СЕМЕЙ

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_138

*Д. Э. Багдасарова*

## ***Особенности предметно-отобразительной игры у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития***

В статье рассматривается понятие о ведущем виде деятельности ребенка-дошкольника и его влиянии на развитие личности, а также определяется важность развития предметно-отобразительной игры. Приведенные компоненты для определения уровня сформированности предметно-отобразительной игры у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития являются основой для проведения диагностики. Описываются результаты диагностики предметно-отобразительной игры у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития.

***Ключевые слова:*** тяжелые множественные нарушения развития; дети дошкольного возраста; предметно-отобразительная игра; предметные действия; диагностические компоненты.

*D. E. Bagdasarova*

## ***Features of the subject-display game in preschool children with severe multiple developmental disorders***

The article examines the concept of the leading type of activity of a preschool child and its impact on the development of personality, and also determines the importance of the development of the subject-display game. The given components for determining the level of formation of the subject-display game in preschool children with severe multiple developmental disorders are the basis for diagnosis. The article

describes the results of the diagnosis of the subject-display game in preschool children with severe multiple developmental disorders.

**Keywords:** severe multiple developmental disorders; preschool children; subject-display game; subject actions; diagnostic components.

Процесс развития личности является постоянным и непрерывным. С первых дней жизни происходит познания окружающего мира через все анализаторы и сенсорные системы. В возрасте полугода ребенок начинает постигать предметные манипуляции, что влечет за собой развитие предметной деятельности и предметно-отобразительной игры, а далее трудовых и бытовых навыков, которые останутся с человеком на всю жизнь [Баряева, 1996; Божович, 2008].

Ведущий вид деятельности оказывает самое решающее влияние на формирование, становление и последующее изменение психических процессов и психологических особенностей личности [Эльконин, 1996]. Для детей дошкольного возраста игра является ведущим видом деятельности (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. А. Сухомлинский и др.) Однако не у всех детей игровая деятельность формируется без специально организованной коррекционно-развивающей работы.

*Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее дети с ТМНР) – полиморфная группа по своим сенсорным, двигательным, речевым, эмоциональным и интеллектуальным возможностям.* Главной особенностью данной категории детей является вариативность нарушений, что затрудняет выделение каких-либо больших групп детей, так как происходит сочетания двух и более тяжелых психофизических нарушений развития: зрения, слуха, речи, интеллекта, двигательной сферы. Исследователи отмечают, что дети с ТМНР имеют специфические особенности развития и специфические потребности [Обучение и воспитание ..., 2008; Флатова, 2018], однако недостаточно разработаны методы оценки их возможностей [Верозуб, 2022; Горина, 2019].

Формирование жизненно важных навыков у детей с ТМНР является перспективным направлением в коррекционно-развивающей работе. Соотношение в содержании обучения данной категории детей академического компонента и жизненной компетентности имеет значительный перевес в пользу второго

компонента, что определяет его важность в формировании жизненно важных умений, достижение максимальной самостоятельности в повседневной жизнедеятельности и включение в социум [Лисовская, 2014; Сарапулова, 2019].

Развитие и становление жизненно важных компетенций базируется на формировании предметно-отобразительных навыков, то есть умений действовать с предметами на основе их функциональной принадлежности. Данная категория детей нуждается в обязательном комплексном сопровождении и помощи со стороны всех специалистов. Именно благодаря грамотно построенной работе по формированию предметно-отобразительной игры возможно обучить детей с ТМНР умениям самообслуживания и элементарным трудовым навыкам [Винникова, 2012; Мелешко, 2020].

Под предметно-отобразительной игрой понимается вид игровой деятельности, предшествующий сюжетно-ролевой игре. Она предполагает взаимодействие ребенка с окружающими предметами непосредственно по их функциональному назначению [Багдарова, 2021].

Для качественного определения уровня сформированности предметно-отобразительной игры нами были предложены компоненты и критерии, балльная оценка результатов. Данная диагностика апробирована в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Минска и г. Солигорска.

*Первый диагностический компонент* – уровень развития мелкой моторики, который включает четыре критерия диагностики: захват объемных фигур одной рукой, захват объемных фигур двумя руками, пинцетный захват, щипцовый захват. Для данных диагностических критериев важно определить характер захвата предметов и способность ребенка осуществить захват, удержать, переместить и выпустить предмет из рук. Для каждого из четырех критериев мы определяем баллы от 0 до 4, где 0 – это отсутствие захвата, 1 – наличие захвата, 2 – наличие захвата и удержания, 3 – возможность захвата, удержания и перемещения предмета в пространстве, 4 – возможность захвата, удержания, перемещения и выпуска предмета ребенком без помощи взрослого.

*Второй диагностический компонент* – зрительно-моторная координация. Проверяется умение ребенка переключать предметы из одной руки в другую, сформированность координации «глаз-

рука». Для первого критерия мы определили баллы от 0 до 2, где 0 – отсутствие перекаладывания предметов из одной руки в другую, 1 – возможность перекаладывания с помощью взрослого, 2 – самостоятельное перекаладывание. Балльная система оценивания для второго критерия от 0 до 3, где 0 – отсутствие захвата, 1 – возможность захвата без соотнесения с нужным предметом, 2 – возможность захвата и соотнесения, но наличие трудностей в связи со слабостью мышц, 3 – наличие точного захвата и соотнесения.

*Третий диагностический компонент* – познавательная активность. Оценивается наличие реакции на новые предметы в поле зрения, наличие интереса к игровому материалу и другим объектам окружающего мира, умение находить знакомые или только изученные предметы в пространстве.

При определении наличия интереса к игрушкам используем следующую шкалу: 0 – отсутствие интереса, 1 – наличие неглубокого и не стойкого интереса, 2 – наличие интереса к уже знакомому игровому материалу, 3 – проявление интереса ко всем объектам. При оценке способности реагировать на новые предметы в поле зрения: 0 – отсутствие реакции, 1 – наличие реакции в виде остановки взгляда, 2 – наличие реакции в виде желания изучения предмета. При характеристике умения находить предметы в пространстве мы выделяем от 0 до 2 баллов: 0 – не находит предметы в пространстве, 1 – находит частично спрятанные предметы, 2 – находит полностью спрятанные.

*Четвертый диагностический компонент* – эмоциональная адекватность и взаимодействие со взрослым. При оценке результатов учитываются эмоциональные реакции на взаимодействие со взрослым, наличие интереса к совместной деятельности со взрослым, степень взаимодействия со взрослым, характер эмоциональной реакции после взаимодействия со взрослым.

Описывая компонент, отражающий характер эмоциональных реакций на взаимодействие со взрослым, мы имеем баллы от 0 до 2, где 0 – отсутствие реакции, 1 – проявление негативизма, 2 – проявление положительных эмоций. При определении степени принятия помощи имеем балльную оценку от 0 до 3, где 0 – отсутствие принятия помощи, 1 – негативная реакция на предложенную помощь, 2 – частичное принятие помощи, 3 – полное принятие помощи. Количественное обозначение умениям совместно действо-

вать со взрослым определено от 0 до 2 баллов, где 0 – нет реакции на взрослого, 1 – частичное взаимодействие, 2 – положительные эмоции на взаимодействие со взрослым. Характер эмоциональных реакций после взаимодействия со взрослым мы оцениваем от 0 до 2 баллов, где 0 – появление тревожности после взаимодействия, 1 – отсутствие изменений, 2 – появление активности и положительного эмоционального фона.

*Пятый диагностический компонент* – характер предметной деятельности, предполагающий оценку непосредственного использования предметов по их функциональному назначению: адекватность действия с предметами, характер манипуляций и выполнение предметно-отобразительных действий. Оценивая адекватность, мы определяем баллы от 0 до 2, где 0 – неадекватные действия, 1 – действия частично соответствуют адекватной форме взаимодействия и используются по функциональному назначению, 2 – адекватные действия. Оценивая характер манипуляций, мы обращаем внимание на наличие стойких стереотипий и количественно оцениваем от 1 до 3 баллов, где 1 – стереотипность действий, 2 – действия с учетом внешних свойств, 3 – действия с учетом внутренних свойств. Выполнение предметно-отобразительных действий является одним из самых важных критериев оценки предметно-отобразительной игры и уровня ее сформированности, где 0 баллов – отсутствие каких-либо действий предметно-отобразительного характера, 1 балл – наличие искаженных по правильности действий, 2 – воспроизведение действий в полном объеме и без нарушения характера взаимодействия с ними.

*Шестой диагностический компонент* – обучаемость, для оценки которого мы определяем следующие критерии: выполнение обучающих действий, степень принятия помощи, выполнение действий по подражанию.

Балльное определение способности к выполнению обучающих действий включает 5 баллов: 0 – отсутствие действий после обучения, 1 – выполнение действий совместно со взрослым и по подражанию, 2 – выполнение действий совместно со взрослым и по образцу, 3 – самостоятельное выполнение при стимулирующей помощи и словесной инструкции, 4 – самостоятельное выполнение после обучающей. Определяя степень взаимодействия со взрослым, количественно обозначаем возможности ребенка от 0 до 2, где 0 – ребе-

нок не вступает во взаимодействие со взрослым, 1 – вступает после многократных повторений, 2 – вступает сразу. Характеризуя выполнение действий по подражанию, определяем баллы от 0 до 2, где 0 – отсутствие действий, 1 – наличие искаженной правильности действий, 2 – выполнение полностью правильных действий.

По итогам диагностики нами были выделены уровни сформированности предметно-отобразительной игры у детей дошкольного возраста с ТМНР: 36-48 баллов – высокий уровень, 24-35 баллов – средний уровень, до 23 баллов – низкий уровень.

Наше исследование было проведено в ЦКРОиР г. Минска и г. Солигорска Республики Беларусь. 37,5 % детей дошкольного возраста с ТМНР имеют низкий уровень сформированности предметно-отобразительной игры, такой же процент детей зафиксирован со средним уровнем, а 25 % составили дети с высоким уровнем.

Для дошкольников с низким уровнем предметно-отобразительной игры характерно наличие грубых нарушений в развитии мелкой моторики, зрительно-моторной координации, низкие мотивы взаимодействия с предметами, пониженный уровень обучаемости. Дошкольники с низким уровнем имели диагнозы, связанные с нарушением функций опорно-двигательного аппарата. Кроме сложных форм детского церебрального паралича, у детей присутствовал сниженный интеллект (умеренная, тяжелая интеллектуальная недостаточность).

Для детей со средним уровнем характерно отсутствие грубых нарушений моторики, преобладание манипулятивной деятельности, восприятие и использование предметов по их внешним свойствам, умение принимать помощь и выполнять простую инструкцию. Дошкольники со средним уровнем не имели диагнозов, связанных с двигательными нарушениями, могли самостоятельно передвигаться в пространстве, реагировать на новые предметы в поле зрения, пытались начать взаимодействие с ними. Дети имели сенсорные нарушения (нарушения сенсорной интеграции, нарушения слуха и зрения) в сочетании с умеренной интеллектуальной недостаточностью.

Воспитанники с высоким уровнем сформированности предметно-отобразительной игры имеют хорошо развитую мелкую моторику, проводят учет внутренних свойств предметов (давно знакомых), стремятся к плотному взаимодействию со взрослым, при-

нимают помощь, выполняют инструкции. Большую часть данных воспитанников составили дети, имеющие расстройства аутистического спектра.

На основе полученных результатов нами были сделаны выводы о необходимости оказания качественной педагогической помощи детям данной категории по овладению навыками предметно-отобразительной игры с целью становления и развития жизненных компетенций. Качественно определяя уровень сформированности предметно-отобразительной игры и оказывая комплексную помощь по овладению предметно-отобразительными навыками, мы помогаем детям с ТМНР овладеть трудовыми и социально значимыми навыками.

### **Библиографический список**

1. Багдасарова Д. Э. Состояние предметных действий у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями / Д. Э. Багдасарова, О. В. Мамонько // От идеи – к инновации : материалы Международной студенческой научно-практической конференции. Мозырь : МГПУ, 2021. С. 90-91.

2. Баряева Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии. Санкт-Петербург : Союз, 1996. 95 с.

3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 398 с.

4. Верозуб А. С. Инновационный подход к разработке технологии обследования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образования. 2022. № 1. С. 54-61.

5. Винникова Е. А. Педагогическая диагностика отобразительной игры у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е. А. Винникова, А. В. Гальская // Збірник наукових прац Кам'янець-Подільський. Каменец-Подольский : Медобори, 2012. С. 35-43.

6. Горина Е. Н. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях дома-интерната // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 4 (29). С. 47-51.

7. Лисовская Т. В. Жизненные компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: со-



держание и критерии сформированности // Специальное образование : материалы X Международной научной конференции. Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. С. 196-199.

8. Мелешко В. Г. Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми и множественными формами нарушений развития в системе специального образования // Коррекционно-педагогическое образование. 2020. № 3. С. 15-27.

9. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / науч. ред. С. Е. Гайдукевич. Минск : БГПУ, 2008. 144 с.

10. Сарапулова М. А. Педагогические ожидания родителей, воспитывающих ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование. 2019. № 1. С. 125-135.

11. Флатова И. А. Организационно-содержательная модель системы комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / И. А. Флатова, Е. В. Каракулова // Специальное образование. 2018. № 3. С. 95-106.

12. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. Москва : АПН РСФСР, 1996. С. 5-19.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_145

*О. Ф. Валькович*

***Функциональная грамотность в сенсорной сфере  
как важное условие адаптации учащихся  
с особенностями психофизического развития***

В представленной статье нашла отражение проблема функциональной грамотности в сенсорной сфере учащихся. Охарактеризованы наиболее типичные явления, позволяющие констатировать необходимость формирования функциональной грамотности в сенсорной сфере обучающихся с особенностями психофизического развития. Актуализирована значимость данной проблемы на этапе начала школьного обучения, что позволит, по мнению автора, повысить эффективность образовательного процесса у детей с нарушениями развития.

---

© Валькович О. Ф., 2023

**Ключевые слова:** функциональная грамотность; адаптация; дети с особенностями психофизического развития; сенсорная сфера; сенсорные эталоны.

*O. F. Valkovich*

***Functional literacy in the sensory sphere as an important condition for the adaptation of students with special needs of psychophysical development***

The presented article reflects the problem of functional literacy in the sensory sphere of students. The most typical phenomena are characterized, which make it possible to state the need for the formation of functional literacy in the sensory sphere of students with special needs of psychophysical development, the significance of this problem at the stage of the beginning of school education is updated, with will allow, according to the author, to increase the efficiency of the educational process with children with developmental disabilities.

**Keywords:** functional literacy; adaptation; children with special psychophysical development; sensory sphere; sensory standards.

Тенденции развития современного психолого-педагогического научного знания определяют усиление внимания к проблеме личностного, социального становления человека, его способности полноценно функционировать в постоянно меняющихся социокультурных условиях современного общества. Формирование интеллектуального, духовного потенциала страны, являющегося важнейшим фактором ее конкурентоспособности, социально-экономического положения, выступает одним из основных национальных интересов в социальной сфере, что актуализирует значимость развития функционально грамотной личности, человека с системным мировоззрением, критически, социально и экономически ориентированным мышлением, активной гражданской позицией, человека, ориентирующегося в мире, действующего в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами [Кудрявцев, 2005].

Стремительный экономический рост, социальные и культурные изменения, происходящие в жизни общества, предъявляют высокие требования к современному школьнику, приводя к осознанию значимости проблемы не только коррекции того или иного

отклонения в развитии, но и социально определенного становления ребенка, его социализации [Ананьев, 2008].

Смена подходов к обучению, к социокультурной политике в целом, обусловленная переориентацией социума на развитие и формирование личностных качеств, демонстрирует понимание того, что целью социального развития ребенка является его самореализация, способность эффективно, с минимальными затратами собственных жизненных сил и здоровья решать возникающие проблемы в ходе социального становления, адаптации, что особенно актуально для детей с особенностями психофизического развития (*далее ОПФР*). Функционирование таких детей осложняется имеющимися у них нарушениями, ограничивающими коммуникативные, эмоциональные контакты, вызывая чувство дискомфорта, неудовлетворенности, сказываясь на общем становлении учащихся, их социализации. Обучающиеся с ОПФР испытывают трудности в овладении необходимыми навыками грамотного поведения, по-другому усваивают получаемые знания, неодинаково используют их на практике. Не владея теми качествами и свойствами, которые лежат в основе адаптации, дети с нарушениями в развитии проявляют неприспособленность к новой системе социальных условий, новым отношениям, что сказывается на учебной деятельности, поведении, приводит к конфликтам с одноклассниками, школьной тревожности, негативно влияя на их личностное развитие [Эшкинина, 2022].

Одним из наиболее сложных периодов в жизни ребенка является поступление в школу, влекущее перестройку всей психофизиологической структуры организма. Данный период ставит ряд задач, требующих мобилизации интеллектуальных и физических сил. Успешность этого процесса определена уровнем функциональной грамотности ребенка, отражающей степень овладения ключевыми компетенциями, позволяющими эффективно функционировать в условиях изменяющегося внешнего мира, требуя способности самостоятельно усваивать знания, творчески перерабатывать их, внедрять в практику, создавать новое, нести ответственность за свои действия [Русецкий, 2020].

Вхождение в новую школьную среду детей ОПФР осложняется нарушениями в сенсорной сфере, что приводит к дефициту или деформации контактов с окружающими людьми. Это обуславливает отставание в развитии познавательной деятельности, ограничен-

ние активности в социальной сфере, замедляя становление основных структурных компонентов личности [Мелехина, 2014]. Сенсорная система, обеспечивая кодирование стимулов, получаемых через органы чувств – сенсорную сферу, детерминирует способность ориентироваться в окружающем мире в ходе реализации жизненных задач [Андреева, 2020]. Сенсорные эталоны, умения и навыки их применения в разных жизненных ситуациях определяют адекватность взаимодействия с окружающими, способности к творческому самовыражению и активной жизнедеятельности [Гучеть, 2020].

Функциональная грамотность в сенсорной сфере предполагает сформированность разносторонних представлений об окружающей действительности, способность адекватно использовать сенсорно-перцептивные действия и эталоны в различных жизненных ситуациях в ходе решения возникающих жизненных (бытовых и учебных) проблем [Метиева, 2016]. Это достигается посредством *решения таких задач как* формирование сенсорных эталонов; способов сенсорно-перцептивной деятельности в ходе обследования предметов и явлений окружающей действительности; адекватных средств коммуникации в ходе представления опыта исследовательской деятельности; способов межличностного взаимодействия в ходе обследования предметов и явлений окружающей действительности; формирование бытовой самостоятельности, максимальной жизнеспособности. Эти задачи целесообразно реализовывать в процессе специально организованного обучения в ходе учебных или факультативных занятий [Виноградова, 2018].

Формирование функциональной грамотности учащихся с ОПФР особенно актуально на этапе начального обучения, так как именно начальная школа закладывает фундамент успешного обучения детей в целом [Алексеева, 2020]. Успешность ребенка в период обучения, его личностное развитие обуславливает эффективность его жизнедеятельности, достижение высокого уровня самореализации в жизни [Меркушева, 2021; Скивицкая, 2021].

Формирование функциональной грамотности в сенсорной сфере направлено на обеспечение способности ребенка самостоятельно выстраивать траекторию собственного становления в современном обществе путем формирования многогранного полифункционального представления об окружающей действительности.

сти, способности применения сенсорно-перцептивных действий в ходе исследовательской деятельности. Это возможно только при условии полноценного сенсорного воспитания, которое является условием успешного овладения любой практической деятельностью, залогом полноценного функционирования в ходе социального развития ребенка.

### **Библиографический список**

1. Алексеева Е. Е. Методические особенности формирования математической грамотности учащихся как составляющей функциональной грамотности // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 67-80.
2. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность: Москва : Директ-Медиа, 2008. 134 с.
3. Андреева, Н. А. Сенсорное развитие в раннем возрасте посредством дидактических игр / Н. А. Андреева, М. П. Пьянова, И. Н. Репина // Символ науки. 2020. № 20-2. С. 77-78.
4. Виноградова Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника. Москва : Вентана-Граф, 2018. 288 с.
5. Гучеть А. А. Сенсорное развитие детей дошкольного возраста. Майкоп : Полиграф-Юг, 2020. 35 с.
6. Кудрявцев, В. Т. От идеи самооценности детства – к принципам самодетерминации и амплификации детского развития / В. Т. Кудрявцев, А. В. Запорожец. Москва : Спутник, 2005. 245 с.
7. Мелехина И. В. Сенсорное развитие – фундамент умственного развития детей дошкольного возраста // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Международной научной конференции. Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. С. 136-139.
8. Меркушова Н. И. Формирование функциональной грамотности школьников: проблемы и перспективы // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы IX Международной научной конференции. Краснодар : Новация, 2021. С. 6-9.
9. Метиева, Л. А. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. Москва : Национальный книжный центр, 2016. 192 с.

10. Русецкий В. Ф. Формирование функциональной грамотности как научная и образовательная проблема / В. Ф. Русецкий, О. В. Зеленко // Веснік адукацыі. 2020. № 10. С. 5-13.

11. Скивицкая М. Е. Научно-методическое обеспечение процесса формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью / М. Е. Скивицкая, С. С. Елифантьева // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Т. Г. Киселевой, В. А. Грошанковой, С. С. Елифантьевой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 173-177.

12. Эшкинина Д. С. Включение элементов функциональной грамотности на занятиях с учащимися, имеющими интеллектуальные нарушения // Молодой ученый. 2022. № 21 (416). С. 484-487.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_150

*С. А. Волосова, Д. С. Иванькова*

***Готовность к обучению в школе детей  
с задержкой психического развития,  
воспитывающихся в инклюзивной группе детского сада***

Статья посвящена вопросам подготовки к школьному обучению детей с задержкой психического развития в инклюзивной группе детского сада. Авторы сравнивают уровень готовности к обучению в школе детей с задержкой психического развития и детей с нормотипичным развитием. Проведенное исследование позволило выяснить особенности уровня готовности к школе детей с задержкой психического развития и определить условия, позволяющие организовать психолого-педагогическое сопровождение.

***Ключевые слова:*** инклюзивное образование; инклюзивный детский сад; дети с задержкой психического развития; готовность к обучению в школе; программа коррекции готовности к обучению в школе.

*S. A. Volosova, D. S. Ivankova*

***Readiness to study at school for children with mental retardation who are brought up in an inclusive kindergarten group***

The article is devoted to the issues of preparation for school education of children with mental retardation in an inclusive kindergarten group. The authors compare the level of readiness for school of children with mental retardation and children with normotypic development. The conducted research made it possible to find out the peculiarities of the level of readiness for school of children with mental retardation and to determine the conditions that allow organizing psychological and pedagogical support of children.

**Keywords:** inclusive education; inclusive kindergarten; children with mental retardation; school readiness; school readiness correction program.

В настоящее время неуклонно растет количество детей, имеющих нарушения в развитии. Задержка психического развития (*далее ЗПР*) характеризуется недостаточным уровнем развития таких психических процессов как внимание, память, мышление, воображение, различными нарушениями эмоционально-волевой сферы.

В декабре 2012 года в силу вступил Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.12, согласно которому родители имеют полное право выбирать организацию, осуществляющей воспитание и обучение ребенка с ЗПР. Данная категория обучается в дошкольных и школьных образовательных учреждениях в группах и классах инклюзивной направленности. Обучающийся с ЗПР получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, находясь в их среде и в те же календарные сроки.

В работах А. Д. Вильшанской, Г. И. Жаренковой, Г. М. Капустиной, Ю. А. Костенковой, Т. В. Кузьмичевой, Г. Ф. Кумариной, Р. И. Лалаевой, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко и др. отражена попытка решения проблемы индивидуализации обучения детей с ЗПР путем дифференциации методов, средств, приемов работы.

К моменту выпуска из дошкольного образовательного учреждения специалисты должны приблизить ребенка с ЗПР к норме,

но существующая система обучения не всегда позволяет это сделать. В настоящее время не выявлены условия, которые могут способствовать эффективной системе сопровождения детей с ЗПР в условиях инклюзивной группы детского сада [Бреннер, 2017].

В работах С. В. Алехиной, О. А. Денисовой, Е. В. Зволейко, С. Ю. Ильиной, Л. М. Кобриной, И. М. Яковлевой, В. В. Ткачевой подчеркивается роль значимости профессионального взаимодействия специалистов как одного из главных условий успешного развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

По данным Министерства образования РФ, число детей, обучающихся в начальной школе и не справляющихся с программой, в последние 20 лет увеличилось почти в 3 раза. Основную категорию таких учеников занимают дети с диагнозом задержка психического развития.

Проблемами выявления особенностей детей старшего дошкольного возраста с ЗПР занимались такие ученые, как В. А. Авотиньш, У. В. Ульенкова, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова С. Г. Шевченко, Г. М. Капустина, Р. Д. Триггер, Н. А. Цыпина, Г. И. Жаренкова и др.

Одной из основных причин, по которой данная категория детей испытывает сложности обучения в школе, является слабое соматическое и нервно-соматическое здоровье [Лубовский, 2011; Тимко, 2015]. У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития не сформированы знания и умения для усвоения программного материала в школе. В связи с этим без специальной помощи дети оказываются не в состоянии овладеть счетом, чтением, письмом, они быстро утомляются, работоспособность их падает, а иногда они просто перестают выполнять начатую деятельность [Аксенова, 2016]. В отличие от детей с умственной отсталостью, дошкольники с ЗПР не испытывают трудностей в практическом различении свойств предметов [Александровская, 2012]. Однако у детей дошкольного возраста с ЗПР нарушено тактильно-двигательное восприятие, которое позволяет получить информацию о следующих свойствах предметов: температура, форма, величина, материал и т. д. [Психологическое сопровождение ... , 2020].

В процессе подготовки к школьному обучению у ребенка формируется познавательная сфера, закладываются начальные



формы учебной деятельности [Ефимова, 2016]. В связи с этим структура подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР может условно делиться на следующие блоки: учебный блок, блок совместной деятельности взрослого и ребенка, блок самостоятельной деятельности детей [Иванов, 2019].

*Цель исследования:* выявить особенности готовности к обучению в школе детей с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивной группе детского сада.

*Объектом исследования* является готовность детей инклюзивной группы дошкольного учреждения к обучению в школе. *Предметом исследования* выступают условия, которые приведут к повышению уровня готовности к обучению в школе детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивной группы детского сада.

Экспериментальная база исследования – МДОУ «Детский сад №135» г. Ярославля. В исследовании приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и 6 детей с нормотипичным развитием.

В настоящее время отмечается недостаточное количество методик для оценки уровня готовности детей с ЗПР к школе. Так, И. А. Коробейников считает, что даже при идеально подобранных методиках, тщательно продуманной диагностике, результаты такого исследования вряд ли будут соответствовать реальному положению дел. Факты успешного или неуспешного выполнения заданий являются первичным материалом для осмысления заключений [Блинова, 2001; Борякова, 2003; Нижегородцева, 2004; Лубовский, 2011].

В связи с данным положением нами был разработан дополнительный перечень показателей, которые следует учитывать в процессе диагностики по выявлению у детей дошкольного возраста с ЗПР уровня готовности к школьному обучению: способность ребенка к организации своей деятельности, контроль ребенка за своей деятельностью, способы, применяемые ребенком во время работы (зрительное соотнесение, сравнение посредством прикладывания и т. д.), работа ребенка с образцом, понимание задания, отношение ребенка к результатам.

Для диагностики готовности к обучению в школе мы использовали следующие методики: «Графический диктант» Д. Б. Элькони-

на, «Ориентировочный тест школьной зрелости» Керна-Йирасека, методика А. А. Бернштейна «Последовательность событий».

Результаты обследования по первой методике показали, что подавляющее большинство типично развивающихся детей имеют высокий уровень и уровень выше среднего готовности к обучению в школе. Дети с ЗПР имеют лишь средний уровень и уровень ниже среднего. Все типично развивающиеся дети готовы к школе, но среди детей с ЗПР готовность к школе имеют лишь 50 % (по данным второй методики). 50 % типично развивающихся школьников имеют средний уровень показателей готовности, а остальные 50 % – высокий. Среди детей с ЗПР низкий уровень отмечен у 33 %, средний уровень – у 33 %, высокий уровень – у 33 % (по данным третьей методики).

Проведенное нами исследование показало, что большинство детей старшего дошкольного возраста с ЗПР не готовы к школьному обучению: у них недостаточно развито произвольное внимание, пространственное воображение, мелкая моторика, координация движений, усидчивость. В связи с этим возникает необходимость в проведении коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на подготовку детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к школьному обучению, где следует учитывать работу по взаимодействию с педагогами дошкольного учреждения и с родителями [Тихомирова, 2018; Иванов, 2019; Тугулева, 2019].

Цель программы: развитие и коррекция психических процессов, необходимых для школьного обучения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в инклюзивной группе детского сада.

Программа подготовки к обучению в школе строилась на основе методических рекомендаций Т. А. Аксеновой, Н. В. Басалаева, А. Г. Гогоберидзе, Е. А. Ефимовой, С. А. Козловой, О. О. Монгуш, С. Г. Шевченко [Гогоберидзе, 2017]. Программа включала три этапа: подготовительный, основной этап, заключительный.

Для работы с детьми с ЗПР нами были использованы следующие методы: беседы с детьми, инструкции к заданиям; демонстрация наглядного материала, работа с техническими средствами обучения; выполнение различных заданий и упражнений; наблюдение педагогом за выполнением заданий учениками [Елжова, 2017].

В рамках экспериментальной программы мы разработали комплекс занятий (24 занятия), включающий следующие струк-

турные части: 1. Разминка (задача – настроить детей на общение друг с другом, на активную работу). 2. Основная часть (задача – коррекция психических процессов на материале игр и упражнений). 3. Заключительная часть (задача – закрепление пройденного материала). 4. Рефлексия (задача – оценивание детьми проделанной работы).

Занятия проводились в группе из 6 человек, 2 раза в неделю. Длительность занятий – 30-35 минут.

По окончании реализации программы нами было проведено повторное исследование, направленное на выявление уровня готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Результаты показали возросший уровень готовности к школе у детей экспериментальной группы по всем показателям. Следовательно, эффективность разработанной нами программы доказана.

### **Библиографический список**

1. Аксенова Т. А. Развитие дошкольника в познавательно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО // Молодой ученый. 2016. №12. С. 1-6.

2. Александровская Е. М. Психологическое сопровождение дошкольников. Москва : Академия, 2012. 208 с.

3. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. Москва : НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.

4. Борякова Н. Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с ЗПР // Коррекционная педагогика. 2003. №2. С. 33-43.

5. Бреннер Д. А. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования / Д. А. Бреннер, Т. В. Сафонова // Практическая дефектология. 2017. №2 (10). С. 3-7.

6. Гогоберидзе А. Г. Теория и методика воспитания детей дошкольного возраста. Москва : Академия, 2017. 31 с.

7. Елжова Н. В. Система контроля и методическая работа в ДОУ. Ростов-на-Дону : Феникс, 2017. 178 с.

8. Ефимова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 4 (17). С. 130-133.

9. Иванов А. В. Технологии психолого-педагогической работы с родителями детей с ОВЗ. Москва : Перо, 2019. 111 с.

10. Лубовский В. И. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития / В. И. Лубовский Г. Р. Новикова, В. Ф. Шалимов // Дефектология. 2011. №5. С. 34-37.

11. Нижегородцева Н. В. Готовность детей к учебной деятельности: теория и методы исследования / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков, Н. П. Воронин. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2004. 158 с.

12. Психологическое сопровождение детей с особыми потребностями / под ред. Ж. А. Левшуновой. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2020. 77 с.

13. Тимко А. В. Теоретические основы проблемы способностей к школьному обучению у детей 5-7 лет с задержкой психического развития // Бюллетень медицинских конференций. 2015. Т 5, № 12. С. 1693-1698.

14. Тихомирова Л. Ф. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в условиях инклюзивного образования. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 53-55.

15. Тугулева Г. В. Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании / Г. В. Тугулева, Е. А. Овсянникова, Г. В. Ильина // Перспективы науки и образования. 2019. № 1. С. 417-430.

УДК 376.1

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_156

*О. В. Елецкая, Е. В. Копылова*

### ***Логопедическая работа по совершенствованию мыслительных операций у обучающихся второго класса с дисграфией***

Статья посвящена вопросу совершенствования мыслительных операций у школьников второго класса с дисграфией в процессе логопедической работы. Приведены результаты констатирующего исследования, указывающие на более низкий уровень сформированности мыслительных операций у учащихся с дисграфией, чем у детей такого же возраста, не имеющих данного нарушения пись-

менной речи. Разработана программа формирующего эксперимента, направленная на коррекцию дисграфии у учащихся, на совершенствование мыслительных операций в процессе логопедической работы.

**Ключевые слова:** мышление; мыслительные операции; дисграфия; логопедическая работа; дети младшего школьного возраста.

*O. V. Yeletskaia, E. V. Kopylova*

### ***Speech therapy work to improve mental operations in second grade students with dysgraphia***

The article is devoted to the issue of improving mental operations in second grade schoolchildren with dysgraphia in the process of speech therapy. The results of the ascertaining study are presented, indicating a lower level of formation of mental operations in students with dysgraphia than in children of the same age who do not have this violation of written speech. A program of formative experiment has been developed aimed at correcting dysgraphia in students, improving mental operations in the process of speech therapy.

**Keywords:** thinking; mental operations; dysgraphia; speech therapy; primary school children.

Письмо является сложным видом психической деятельности, требующим сформированности и взаимодействия сенсомоторных, высших психических функций, операций мышления и речи. Л. Р. Зиндер писал, что письмо – это вид особой семиотической системы, способ перекодирования устного языка в письменный. Письмо – особая форма коммуникации [Выготский, 2021; Зиндер, 1987; Лурия, 2002].

У человека имеются как речевые, так и неречевые предпосылки формирования навыка письма. К неречевым предпосылкам принадлежат операции мышления, в том числе с речевым материалом: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, классификация. Некоторые учащиеся не могут в полной мере овладеть навыком письма. Частичное расстройство письма, которое часто встречается у школьников, называется дисграфией. Оно является результатом несформированности высших психических функций, принимающих участие в процессе письма. Данное нарушение письменной речи проявляется в стойких, повторяющихся ошибках.

К этим функциям относятся операции мышления, которые обеспечивают оперирование языковыми единицами. Отмечается их парциальная, а не тотальная несформированность [Лалаева, 1993; Логинова, 2004; Садовникова, 2017].

Изучением вопроса особенностей операций мышления у учащихся с дисграфией занимались О. В. Елецкая, А. А. Тараканова, А. В. Щукин и др. [Белошистая, 2019; Елецкая, 2022; Тараканова, 2016].

Результаты констатирующего исследования позволили сделать вывод о том, что учащимся с дисграфией присущ более низкий уровень сформированности мыслительных операций, чем детям такого же возраста, не имеющим данного нарушения письменной речи. Дети экспериментальной группы были менее успешны, чем учащиеся контрольной группы. Средний балл за выполнение предложенных им заданий был ниже, чем у их сверстников без дисграфии. Например, средний балл за выполнение заданий, направленных на исследование сформированности операции анализа и синтеза, в экспериментальной группе составил 2,63 балла, в контрольной группе – 4 балла. Средний балл за выполненные задания, в которых изучался уровень сформированности операций сравнения, у детей с дисграфией составил 2,44 балла, у учеников без данного нарушения письма – 2,98 балла. Средний балл по изучению операций классификации у школьников в экспериментальной группе составил 2,35 балла, в контрольной группе – 3 балла. Деятельность учащихся характеризовалась слабой организацией работы. Они выбирали непродуктивные способы ориентировки в задаче, испытывали сложности в организации и осуществлении программы деятельности. Отмечались многочисленные пробы и ошибки, замедленный темп деятельности. Ученики экспериментальной группы уступали в восприятии, анализе и объеме обрабатываемой информации своим сверстникам, у которых не было данного нарушения письменной речи. Была выявлена категория детей с явным преобладанием дисграфии на почве нарушения анализа и синтеза, обусловленной несформированностью мыслительных операций. Данная категория составила 30 % от общего числа обследованных школьников. Это указало на то, что необходимо развивать у них мыслительные операции.

Нами была разработана программа формирующего эксперимента, логопедическая работа в рамках которой проводилось со школьниками экспериментальной группы с 1 декабря по 30 мая 2021-2022 учебного года и осуществлялась в форме групповых занятий (два раза в неделю). В случаях отставания школьников проводились индивидуальные занятия. Дети из контрольной группы, помимо школьного обучения, посещали дополнительные уроки учителя по русскому языку, несколько учеников – занятия логопеда, направленные на устранение ошибок письма по типу дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Логопедическая работа предполагала использование словесных, наглядных, практических, игровых методов.

В процессе формирующего эксперимента были выделены *два этапа*: предварительный и основной. *Общей целью предварительного этапа* работы с детьми являлось создание необходимых предпосылок для работы на основном этапе работы: совершенствование и развитие мыслительных операций, задействованных в процессе письма – анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстракции, классификации.

*Основной этап* работы был посвящен совершенствованию навыка письма по правилам графики, его автоматизации в письменной деятельности школьников. Нами была составлена программа по коррекции дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза, у школьников второго класса. При ее разработке мы опирались на труды Е. В. Мазановой, Ю. Е. Розовой, Т. В. Коробченко, И. Н. Садовниковой [Мазанова, 2021; Розова, 2021; Садовникова, 2017]. На занятиях решались задачи по формированию, развитию и совершенствованию навыков анализа структуры текста и предложения; слогового анализа и синтеза; фонематического анализа и синтеза.

На заключительном этапе нами был проведен контрольный эксперимент, который показал эффективность данной программы. Например, средний балл за выполнение заданий, направленных на исследование операций анализа и синтеза в экспериментальной группе составил 3,5 балла, вместо ранее полученных 2,63 баллов. Средний балл за выполненные задания, в которых изучался уровень сформированности операций сравнения у детей с дисграфией, составил 2,75 балла, вместо ранее зафиксированных 2,44 бал-

лов. Средний балл в рамках исследования операций классификации у школьников в экспериментальной группе составил 2,85 балла, вместо 2,35 баллов.

Кроме того, у детей экспериментальной группы увеличилась скорость деятельности, расширился объем обработки информации, увеличилась степень рациональности и адекватности при выборе способов выполнения заданий. У учащихся появилась стратегия действий, соответствующих поставленным задачам, умение выбирать и применять на практике различные тактики. Повысилась целенаправленность, устойчивость внимания, уровень организации программы и осуществления контроля за своей деятельностью. Была отмечена значительная положительная динамика в развитии навыка письма по правилам графики.

Таким образом, подтвердилась эффективность предложенной логопедической работы по формированию операций мышления у школьников второго класса с дисграфией.

### **Библиографический список**

1. Белошистая А. В. Теоретические основы организации обучения в начальных классах: развитие логического мышления младших школьников Москва : Юрайт, 2019. 129 с.

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Проблемы общей психологии. Москва : Rugram, 2021. 504 с.

3. Елецкая О. В. Состояние мыслительных операций у школьников с дисграфией / О. В. Елецкая, Е. В. Копылова // Проблемы теории практики современной психологии: материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Иркутск : Ангарский государственный технический университет, 2022. С. 637-642.

4. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. Ленинград : Наука, 1987. 114 с.

5. Лалаева Р. И. Нарушения речи, методы изучения и коррекции. Санкт-Петербург : Образование, 1993. 132 с.

6. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / под ред. Л. С. Волковой. Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2004. 208 с.



7. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. Москва : Академия, 2002. 352 с.

8. Мазанова Е. В. Школьный логопункт: документация, планирование и организация коррекционной работы. Москва : Гном, 2021. 136 с.

9. Розова Ю. Е. Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у школьников / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко. Москва : Редкая птица, 2021. 304 с.

10. Розова Ю. Е. Программно-методические материалы для организации коррекционно-логопедической работы / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко. Москва : Редкая птица, 2018. 232 с.

11. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. Москва : Парадигма, 2017. 282 с.

12. Тараканова А. А. Особенности операций мышления и их коррекция у младших школьников с нарушениями письма. Москва : Форум : Инфра-М, 2016. 176 с.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_161

*И. С. Зайцев, И. Е. Левина*

***Формирование функциональной грамотности  
в социально-личностной сфере жизнедеятельности  
у детей с тяжелыми нарушениями речи***

В статье представлен ряд вопросов по проблеме становления у детей с тяжелыми нарушениями речи функциональной грамотности в социально-личностной сфере жизнедеятельности как готовности к эффективному взаимодействию и как показателя и гаранта социальной активности в общественных условиях. Внимание уделено деятельности и коммуникативной грамотности в ракурсе важных аспектов социально-личностной сферы жизнедеятельности указанного контингента детей.

**Ключевые слова:** социальные отношения; готовность к выбору профессии; индивидуальные качества; полноценное общение; эффективное взаимодействие; социально-личностное развитие.

---

© Зайцев И. С., Левина И. Е., 2023

***Formation of functional literacy in the social and personal sphere of life in children with severe speech disorders***

The article presents a number of questions on the problem of the development of functional literacy in the social and personal sphere of life in children with severe speech disorders as a readiness for effective interaction and as an indicator and guarantor of social activity in social conditions. Attention is paid to activity and communicative literacy from the perspective of important aspects of the social and personal sphere of life of the specified children's contingent.

**Keywords:** social relations; readiness to choose a profession; individual qualities; full communication; effective interaction; social and personal development.

В контексте современных подходов к жизнедеятельности человека особое значение для устойчивого функционирования и развития в социальной среде приобретают вопросы функциональной грамотности (*далее ФГ*) [Гаврилюк, 2009; Фролова, 2012] как важнейшего качества способности индивида реализовывать продуктивное взаимодействие с обществом и максимально адаптироваться в нем на основе приобретения достаточного уровня знаний, умений и навыков, обеспечивающих такое взаимодействие [Кожемяка, 2021; Функциональная грамотность ... , 2018; Царегородцева, 2020].

ФГ в качестве показателя готовности к полноценному функционированию в современном мире способствует саморазвитию человека на протяжении всей его жизни, что необходимо для самореализации в социальной среде. Такой аспект определяет ФГ как значимый ориентир организации образовательного процесса. ФГ есть возможность реализации коллективной деятельности в русле решения основных вопросов личностного и социального взаимодействия, что подчеркивает актуальность формирования ФГ в социально-личностной сфере жизнедеятельности. Это уровень готовности к активному взаимодействию с социумом в процессе решения социальных и личностных задач посредством проявления индивидуальности. ФГ – «...гарант полноценной жизнедеятельности человека, ориентированный на возможность решения совместных задач в социальном взаимодействии» [Развитие функциональной ... , 2019,

с. 4]. Следовательно, говоря о ФГ в социально-личностной сфере жизнедеятельности, следует принять ее как перманентно приобретаемую индивидом во взаимодействии с социумом готовность решения актуальных вопросов в области социальных отношений.

В социально-личностной сфере ФГ как значение способа направленности деятельности человека на решение жизненных задач [Вершловский, 2007] ориентирует на важность принятия во внимание позиций, касающихся такой области, как профессиональная деятельность. Подготовка к данной деятельности – это одна из основных задач школьного обучения детей с тяжелыми нарушениями речи (*далее ТНР*), при решении которой представители указанного контингента ориентированы на приобретение готовности к выбору профессии, что требует принятия индивидуального жизненного стиля, основанного на осознании собственных возможностей. В рассматриваемом контексте речь не идет о непосредственном выборе конкретной профессиональной деятельности, а внимание сосредоточено на формировании индивидуальных характеристик, способных обеспечить такой выбор. Данный ракурс диктует необходимость подвести к решению вопросов о присутствии индивидуальных качеств, обеспечивающих личностную готовность к профессиональному выбору, и определении направления деятельности (концептуальное основание) по формированию ФГ в сфере готовности к выбору профессии учащимися с ТНР. Отмеченное предполагает на основе учета характера готовности к осуществлению профессионального выбора очертить основные направления деятельности педагога по воспитанию такой готовности.

Необходимо формировать у детей с ТНР способность давать правильную оценку происходящим жизненным явлениям (критическое мышление), что поможет совершать конструктивные действия, ориентированные на положительные отношения в социуме. Такие отношения – основа для успешной деятельности в рамках коллектива в образовательной среде, а следовательно, основа формирования ФГ в социально-личностной сфере жизнедеятельности.

Правильная оценка жизненных явлений есть основа для выбора решения различных проблемных жизненных ситуаций, что требует способности определения верных действий в конкретизированных условиях личной действительности. Такой подход определяет присутствие возможности к проявлению творчества как вы-

бора наиболее эффективных способов разрешения вопросов (креативности) в повседневной жизни. Безусловно, наличие достаточной информированности о происходящем служит полноценности процесса обмена информацией в условиях совместной деятельности (коммуникации), то есть полноценности общения лиц с ТНР.

Полноценное общение обеспечивает сотрудничество в коллективе в процессе достижения общих целей (кооперацию). Сотрудничество имеет эффективность в условиях добровольного взаимодействия при совместной реализации коллективно одобренных, потому и социально значимых задач, что предполагает активацию личной ответственности перед коллективом. Это требует от учащихся с ТНР способности к правильной оценке разнообразных ситуаций взаимодействия с позиции понимания отношения к ним других участников коллектива (эмоциональный интеллект). Через понимание такого отношения приходит и понимание действий окружающих (социальный интеллект) на основе правильной оценки ситуации как условия становления у школьников с ТНР способности к эмпатии (сопереживанию). Именно на этой основе и формируется социально желаемое поведение, характеризующее устойчивое развитие личности, гарантирующее эффективное взаимодействие детей с ТНР с социальным окружением.

Следует отметить, что формирование ФГ лиц с ТНР в социально-личностной сфере жизнедеятельности предполагает воспитание правильной оценки жизненных явлений, формирование возможности к проявлению творчества, формирование полноценности общения, воспитание личной ответственности перед коллективом, формирование правильной оценки ситуации, развитие способности к эмпатии и формирование социально желаемого поведения. Подобная направленность ориентирует на такие ценности в аспекте ФГ учащихся с ТНР в социально-личностной сфере жизнедеятельности как индивидуальность, коллективизм, антиципация, адекватная оценка событий, социальный опыт, образованность, профессионализм.

В основе социально-личностного развития любого человека лежит организация полноценного речевого общения, в результате которого происходит формирование межличностных отношений в условиях социума, что определяет особенности социального поведения каждого как поведения, ориентированного на оказание вли-

яния на окружающих в процессе совместной жизни и деятельности в обществе [Зайцев, 2008]. Из сказанного следует, что уже сам факт пребывания в коллективе выступает гарантом социально-личностного развития. Это естественный процесс в жизни каждого человека. Однако при ТНР имеет место неполноценность речевого общения. В связи с этим учащимся необходима коррекционно-педагогическая помощь, ориентированная на устранение либо нивелирование недостаточности речевой функции. Это следует учитывать в работе по формированию ФГ у детей с ТНР в социально-личностной сфере жизнедеятельности.

Более значимой представляется конкретизация непосредственной сферы педагогической работы по формированию ФГ. В этом ракурсе несомненный интерес вызывает деятельностная грамотность, занимающая особое место в ракурсе социального развития индивида, обеспечивая его (индивида) способностью осуществлять коммуникацию с окружающими людьми в выстраивании собственной деятельности, показывать реальность использования приобретенных знаний, умений и навыков в разных жизненных ситуациях, констатировать необходимый уровень готовности учащихся для осуществления жизнедеятельности в личной социально-культурной среде [Алексашина, 2019; Токарева, 2018]. Именно деятельностную грамотность целесообразно понимать как претворенный человеком в жизнь результат единства и индивидуальных потребностей, и индивидуальной деятельности, и отношений с окружением, что позволяет рассматривать ее в роли центрального образования ФГ учащегося. В реальной жизни – это овладение практическими методами применения в условиях социальной среды полученных знаний. Деятельностная грамотность предполагает коммуникацию с другими людьми, поэтому не последнее место в социально-личностном развитии с позиции формирования ФГ занимает коммуникативная грамотность как умение вести эффективное общение в ситуациях взаимодействия [Володько, 2020; Ожиганова, 2020]. С учетом сказанного представляется важным формирование у учащихся с ТНР в социально-личностной сфере жизнедеятельности таких видов ФГ как деятельностная и коммуникативная. Данный подход оправдан также с позиции рассмотрения деятельностной и коммуникативной грамотности и в аспекте традиционной линейности (однонаправленности) образо-

вания (деятельностная грамотность предполагает реализацию коммуникативной), и с позиции синергетического подхода, ориентированного на совместность действия, придание не последовательности, а одновременности в реализации, формировании. Важность синергетического взгляда и в том, что линейность более соответствует каузальности (причина – следствие), а синергетика дает понимание именно многообразия связей и зависимостей между социальными событиями и новообразованиями. В подобном аспекте целесообразнее сконцентрировать внимание на одновременности формирования деятельностной и коммуникативной видов ФГ у детей с ТНР.

С учетом отмеченного стоит обратить внимание на факт, что уже сама по себе организация образовательного процесса с лицами с ТНР (в любой ее интерпретации) ориентирует на социально-личностное развитие, так как основана на постоянном взаимодействии в условиях социума и оказывает прямое влияние на социальные приобретения в личностном развитии указанной категории. Именно в процессе образовательной деятельности идет постоянная отработка коммуникативных позиций «учитель – ученики», «учитель – ученик», «ученик – ученики», «ученик – ученик», «ученики – учитель», «ученик – учитель», являющихся воссозданием многообразия социальных связей в обществе, отражением проявления личностного начала школьника с ТНР в ситуациях широкого круга сотрудничества как модели постоянного нахождения в социальной среде.

Следует обратить внимание, что работа по формированию ФГ в социально-личностной сфере жизнедеятельности начинается уже с дошкольного учреждения через нормализацию общения детей с ТНР со сверстниками и взрослыми, задающего основу для дальнейшего социального развития.

В целом охарактеризованный подход к формированию у детей с ТНР деятельностного и коммуникативного вида ФГ в социально-личностной сфере жизнедеятельности будет способствовать приобретению готовности к выбору профессии, так как в определенной мере обусловит индивидуальный жизненный стиль, основанный на осознании собственных возможностей.

## Библиографический список

1. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся / науч. ред. И. Ю. Алексахина. Санкт-Петербург : Каро, 2019. 160 с.

2. Вершловский М. Д. Функциональная грамотность выпускников школ / М. Д. Вершиловский, М. Д. Матюшкина // Социологические исследования. 2007. № 5. С. 140-144.

3. Володько Н. В. Эффективные механизмы формирования, развития и оценки функциональной грамотности на уровне среднего общего образования / Н. В. Володько, Ю. А. Василкова // Проектный кластер как сетевое образовательное пространство развития и оценки функциональной грамотности в рамках реализации ФГОС СОО : сборник методических материалов по итогам реализации инновационного проекта. Саров : Интерконтакт, 2020. С. 7-12.

4. Гаврилюк В. В. Функциональная неграмотность в условиях перехода к информационному обществу / В. В. Гаврилюк, Г. Г. Сорокин, Ш. Ф. Фарахутдинов. Тюмень : ТюмГНГУ, 2009. 244 с.

5. Зайцев И. С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи. Минск : А. Н. Вараксин, 2008. 248 с.

6. Кожемяка Н. П. Условия формирования функциональной грамотности в образовательном учреждении: психолого-педагогические аспекты // Научный форум: педагогика и психология : сборник статей по материалам XLVII международной научно-практической конференции. Москва : МЦНО, 2021. С. 8-16.

7. Ожиганова Н. И. Модель оценивания функциональной грамотности обучающихся в старшей школе // Проектный кластер как сетевое образовательное пространство развития и оценки функциональной грамотности в рамках реализации ФГОС СОО : сборник методических материалов по итогам реализации инновационного проекта. Саров : Интерконтакт, 2020. С. 13-26.

8. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы : методическое пособие для педагогов / под общ. ред. Л. Ю. Панариной, И. В. Сорокиной, О. А. Смагиной, Е. А. Зайцевой. Самара : СИПКРО, 2019. 68 с.

9. Токарева И. Ю. Формирование функциональной грамотности обучающихся в процессе изучения русского языка и литерату-

ры : материалы Всероссийской научно-практической конференции / сост. Г. В. Токарев. Тула : ИПК ДПО ТО, 2018. С. 110-111.

10. Фролова П. И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин // Вестник Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета. 2014. Вып. 1 (35). С. 182-186.

11. Функциональная грамотность младшего школьника / под ред. Н. Ф. Виноградовой. Москва : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. 288 с.

12. Царегородцева Е. А. Формирование когнитивного опыта как основы функциональной грамотности младших школьников // Детство, открытое миру : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омск : ОГПУ, 2020. С. 95-98.

УДК 376.1+376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_168

*А. П. Князева*

***Роль некоммерческой общественной организации  
в инклюзивном образовании детей с нарушением зрения***

Автор статьи раскрывает содержание деятельности некоммерческой общественной организации в инклюзивном образовании детей с нарушением зрения. Целью некоммерческой общественной организации является защита прав и интересов людей с нарушением зрения на всех уровнях и оказание им различных видов реабилитационной помощи. Подробно описано распространенное направление – социокультурная реабилитация детей-инвалидов по зрению и их родителей. Представлена проектная деятельность, в которой принимали участие дети с нарушением зрения и их родители с целью расширения возможностей культурного досуга.

***Ключевые слова:*** некоммерческая общественная организация; инклюзивное образование; дети с нарушением зрения; социокультурная реабилитация; проектная деятельность.



A. P. Knyazeva

***The role of a non-profit public organization in the inclusive education of visually impaired children***

The author of the article reveals the content of the activities of a non-profit public organization in the inclusive education of children with visual impairment. The aim of the non-profit public organization is to protect the rights and interests of people with visual impairment at all levels and to provide them with various types of rehabilitation assistance. A widespread direction is described in detail – the socio-cultural rehabilitation of visually impaired children and their parents. The project activity in which visually impaired children and their parents took part in order to expand cultural leisure opportunities is described.

**Keywords:** non-profit public organization; inclusive education; children with visual impairment; socio-cultural rehabilitation; project activity.

Реализация полноценного развития образования и социальной адаптации ребенка с особыми возможностями здоровья становится в полной мере возможной лишь в той ситуации, когда обеспечены все необходимые условия [Горчакова, 2021; Замашнюк, 2018]. В этом случае инклюзивная образовательная среда будет соответствовать имеющимся у ребенка с ограниченными возможностями здоровья возможностям и ресурсам для его полноценного продвижения в соответствующей его возможностям динамике [Малева, 2021; Силаева, 2020]. При этом точно также будут удовлетворяться образовательные потребности других детей, включенных в инклюзивный процесс [Дружинина, 2017; Кудрявцева, 2015].

Сегодня все некоммерческие общественные организации (*далее НКО*), внесенные в реестры различных регионов России, условно можно разделить на *два основных типа*.

*Первый тип НКО* создается по принципу принадлежности людей к той или иной социальной общности по характерному для нее признаку: Всероссийское общество слепых, Всероссийское общество инвалидов, Союз пенсионеров, ветеранов, женщин, родителей детей-инвалидов и др.

*Второй тип НКО* часто объединяет самых разных (по возрасту, социальному статусу, профессиям и интересам) людей. Смыслом их деятельности, как правило, является некая миссия, которую они несут в общество: волонтерские организации, общества по

спасению бездомных животных, экологические движения, благотворительные фонды и др.

Основное различие между первым и вторым типом НКО заключается в характере деятельности: в первом случае вектор направлен – вовнутрь общественной организации, во втором – вовне [Исмаков, 2019; Луценко, 2016].

Всероссийское общество слепых относится к НКО первого типа. В названии нашей организации отражен территориальный охват: мы проводим работу по всей стране. У нас созданы региональные отделения, которые включают в себя местные (районные, сельские и др.) организации ВОС. История нашего общества ведется с 1926 года и, скоро будет отмечать столетний юбилей. Членство в организации возможно для лиц 1, 2, 3 группы инвалидов по зрению по достижении 18 лет. В общество также могут вступать родители детей-инвалидов по зрению на правах законных представителей.

*Целью нашей НКО* является защита прав и интересов людей с нарушением зрения на всех уровнях и оказание им различных видов реабилитационной помощи.

*Основными направлениями нашей работы с семьями*, имеющими детей-инвалидов по зрению, являются следующие: консультирование, информационно-просветительская работа, социокультурная реабилитация. В рамках *консультирования* нами проводятся встречи с родителями (индивидуальные и групповые), где мы отвечаем на вопросы, освещаем различные стороны воспитания и обучения детей с нарушением зрения. Проводя *информационно-просветительскую работу*, знакомим родителей с инновациями в области технических средств реабилитации, с возможностями рынка труда, с изменениями в законах, защищающих права инвалидов. Первое и второе направление тесно связаны и часто одно плавно перетекает в другое.

Наиболее широкое распространение на сегодняшний день имеет третье направление – *социокультурная реабилитация*. В организации проводятся мероприятия для детей и их родителей, помогающие расширить возможности культурного досуга таких семей, что приносит свои плоды. Так, в Ярославской организации ВОС есть уже многолетняя традиция проводить семейные мероприятия к Новому году и к Дню знаний.

Для организации культурно-массовых мероприятий, экскурсий, праздничных мероприятий, выходов в музеи и театры нам требуются финансовые средства. С этой целью мы сотрудничаем с местными органами власти, депутатами и спонсорами. Кроме того, наиболее широко в организации ведется проектная деятельность, благодаря которой нам удастся реализовать самые разнообразные идеи.

В 2021 году Ярославской организацией ВОС был реализован проект «С детьми по родному краю», в рамках которой представлен комплексный подход к работе с семьями, имеющими детей с нарушением зрения. Проект прошел конкурсный отбор, был одобрен Ярославским областным Департаментом труда и социальной поддержки населения и получил финансирование из средств областного бюджета. Цель проекта – оказание социально-психологической помощи семьям, имеющим инвалидов по зрению средствами социокультурной реабилитации.

В Ярославской региональной организации есть как дети-инвалиды по зрению, так и дети, у которых инвалидами по зрению являются родители. Председатели всех местных организаций, проводя работу с инвалидами по зрению, учитывают обе категории детей. Такой подход обоснован тем, что в обоих случаях семья, имеющая инвалида по зрению, испытывает аналогичные жизненные трудности: неполные семьи; недостаток финансовых средств для организации семейного культурного досуга; социальная дезадаптация в связи с наличием инвалидности одного или нескольких членов семьи; невозможность в рамках семейного отдыха посещать культурно-массовые мероприятия, неадаптированные для восприятия инвалидами по зрению и т. п.

В то же время трудно переоценить необходимость внутрисемейной культурно-досуговой деятельности (совместные праздники, экскурсии, поездки, походы и др.). Включение таких семей в социальную и культурную жизнь способствует благоприятному внутрисемейному климату [Болдинова, 2018; Евсикова, 2019; Никулина, 2020; Попова, 2018].

Реализация данного проекта включала в себя ряд культурно-массовых мероприятий, направленных на участие в них не только самих инвалидов по зрению, но и их ближайшего окружения. Семейные мероприятия, проводимые в рамках проекта, собрали в едином культурном пространстве здоровых детей и детей с нару-

шением зрения, а также зрячих и слепых родителей. Были запланированы мероприятия к праздничным и социально значимым датам таким, как: День семьи, любви и верности, День Знаний, День народного единства, Новый Год.

Особенностью всех мероприятий является выезд в культурно-просветительские учреждения с проведением экскурсий, мастер-классов и интерактивных программ, доступных или специально адаптированных для инвалидов по зрению – взрослых и детей.

Первое мероприятие в рамках проекта прошло на исторической земле Переславля-Залесского Ярославской области. Его участники посетили главную площадь города, познакомились с архитектурой Спасо-Преображенского собора, побывали в Никитском монастыре и в Доме-музее Берендея.

Следующим мероприятием было посещение дельфинария, которое проводилось в рамках Дня Знаний. Дети с родителями посмотрели шоу-программу с участием дельфинов, белых китов и морских котиков. После программы все дети имели возможность погладить дельфинов и сфотографироваться вместе с ними.

В День народного единства России участники проекта побывали в музее Гаврилы ямщика в Гаврилов-Яме Ярославской области. Встречали нас с самоваром и пирогами. В теплой домашней обстановке ямщик Гаврила со своими помощниками рассказал о быте ямщиков и истории почтовой службы в царской России. Вспомнили тематические песни, пословицы, скороговорки, отгадали загадки. Затем была демонстрация конной упряжи и используемых ямщиками саней.

Поездка в гости к Деду Морозу на фабрику деревянных елочных игрушек в деревню Лаврово Костромской области стала еще одним ярким мероприятием. Художники фабрики провели мастер-класс для взрослых и детей по расписыванию деревянных елочных шаров. Мастера помогали каждому сотворить эксклюзивную елочную игрушку. После того как шары были разрисованы и покрыты лаком, произошло торжественное вручение каждому его игрушки, а дети получили еще и сертификаты по прохождению мастер-класса у самого Деда Мороза. После творческой части программы Дед Мороз приветствовал своих гостей стихами и песнями. Затем с каждым пообщался лично и сфотографировался. Незрячим детям дал потрогать свою бороду. Эта поездка стала от-

правной точкой в приготвлении к Новому году, который мы традиционно организуем в Доме культуры ВОС.

Ярославская областная организация Всероссийского общества слепых продолжает находить, внедрять и развивать новые идеи, способствующие реабилитации инвалидов по зрению.

### **Библиографический список**

1. Болдинова О. Г. Социализация дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии : монография. Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2018. 252 с.

2. Горчакова Н. Н. Методы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения в инклюзивном образовании // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской конференции. Екатеринбург : УлГПУ, 2021. С. 145-148.

3. Дружинина Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования // Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. 253 с.

4. Евсикова Е. И. Стратегия и принципы формирования гражданской идентичности у младших школьников со зрительной патологией / Е. И. Евсикова, Т. В. Слюсарская // Перспективы науки. 2019. № 10 (121). С. 174-176.

5. Замашнюк Е. В. Дифференциация обучения детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования // Евразийский союз ученых. 2018. № 8-6 (53). С. 18-21.

6. Исмаков Т. М. Нормативно-правовые аспекты становления и развития системы специального и инклюзивного образования детей с нарушениями зрения в России // Современное состояние и перспективы развития субъекта деятельности : материалы Международной научно-практической конференции. Москва : МГГЭУ, 2019. С. 84-90.

7. Кудрявцева А. С. К вопросу о методологии физического воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2015. № 3-4. С. 145.

8. Луценко Т. В. Инклюзивное образование как фактор формирования адаптивного поведения детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере детей с нарушениями зрения) / Т. В. Луценко, Е. В. Свистунова // Психология и психотехника. 2016. № 11 (98). С. 921-927.

9. Малева З. П. Организационно-педагогические условия образования детей с нарушениями зрения в инклюзивной среде // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2021. № 1 (13). С. 70-74.

10. Никулина Г. В. Мотивационная готовность родителей к осуществлению выбора организационной формы обучения для ребенка с нарушениями зрения // Вестник психофизиологии. 2020. № 2. С. 80-88.

11. Попова А. И. Особенности организации обучения слабовидящих детей // Начальное образование. 2018. № 2. С. 14-17.

12. Симаева И. Н. Социальные представления об инклюзивном образовании родителей детей с нарушениями зрения и перспективы социализации // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2020. № 3. С. 627-634.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_174

*А. Э. Симановский*

***Особенности проявления предпосылок виктимного поведения у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья***

В статье обсуждается проблема изучения виктимных черт поведения у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Результаты исследования показали, что дети из инклюзивных групп проявляют гораздо меньше предпосылок к виктимному поведению, чем дети из группы компенсирующей направленности: они менее зависимы от взрослого, склонны к проявлению рентного поведения, пассивны и склонны к отрицанию своей вины.

---

© Симановский А. Э., 2023

**Ключевые слова:** ролевая позиция жертвы; виктимность; дети старшего дошкольного возраста; рентные установки; зависимость от взрослого; социальная пассивность.

*A. E. Simanovsky*

***Features of the manifestation of the prerequisites of victim behavior in preschool children with disabilities***

The article discusses the problem of studying victim behavior traits in older preschoolers with disabilities. The results of the study showed that children from inclusive groups show much less prerequisites for victim behavior than children from the compensatory orientation group: they are less dependent on an adult, tend to exhibit aggressive behavior, passive and tend to deny their guilt.

**Keywords:** victim's role position; victimhood; older preschool children; rental attitudes; dependence on an adult; social passivity.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (*далее ОВЗ*) – особая группа, которая зачастую сталкивается с непониманием социального окружения и агрессией с его стороны [Андронникова, 2009; Волкова, 2022]. Психологически и физически эти дети не похожи на своих нормотипичных сверстников [Галкина, 2015]. Как правило, они медленнее реагируют на социальные стимулы, у них хуже развита речь, они плохо координированы и физически слабее. «Яркие внешние отличия могут стигматизировать ребенка, вырабатывая у него комплекс неполноценности» [Янчук, 2005, с. 712]. Отношение взрослых к таким детям также может существенно отличаться от отношения к нормотипичным детям. Как свидетельствуют исследования, взрослые, жалея таких детей, выделяют их среди других и проявляют к ним повышенную внимательность и сочувствие, предъявляют пониженные требования, тем самым у ребенка снижаются критерии нормативного поведения. Это способствует формированию повышенной зависимости, рентного поведения [Никитина, 2013; Одинцова, 2011; Романова, 1996; Циринг, 2003]. Кроме того, и сверстники нередко негативно воспринимают особенности детей с ОВЗ, что делает ребенка легкой добычей тех детей и подростков, которые хотят повысить свой социальный статус за счет унижения других людей [Глинко, 2010; Михайлюк, 2001]. Негативный опыт таких агрессивных нападков мо-

жет сформировать у детей черты виктимного поведения [Никитина, 2013]. Исследования И. П. Волковой и А. В. Машковой [Волкова, 2022] показали, что для подростков с ОВЗ характерна пассивная модель виктимного поведения («ролевая виктимность» [Одинцова, 2012]). Изучая поведение детей данной категории в информационной среде интернета, И. П. Волкова, А. В. Машкова в своей статье отмечают, что «... ролевая позиция «жертвы» может закрепляться в результате неоднократного попадания в ситуацию посягательств, приводить к виктимизации личности и повышенной подверженности кибербуллингу» [Волкова, 2022, с. 159].

Нами было проведено исследование, в котором сравнивались возможные личностные предпосылки виктимного поведения и его проявления у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ и у нормотипичных детей того же возраста. При этом была высказана гипотеза, что дети с ОВЗ, которые воспитываются в инклюзивной группе (вместе с нормотипичными детьми), будут проявлять большую виктимность, чем дети с ОВЗ, воспитывающиеся в коррекционной группе. Гипотеза базируется на предположении о том, что в инклюзивной группе дети с ОВЗ находятся в ситуации социального сравнения. В этих условиях у них может формироваться чувство неуспешности, так как дети с ОВЗ хуже справляются со всеми заданиями и упражнениями, которые выполняют их сверстники на занятиях, что может породить у данной группы дошкольников пассивность, рентные установки и другие личностные предпосылки виктимного поведения.

В качестве метода исследования была использована авторская методика диагностики черт виктимного поведения [Симановский, 2021]. Методика позволяет оценить поведение ребенка в соответствии с *пятью шкалами*: зависимого – независимое поведения; пассивного – активного (инициативного) поведения; проявления рентных – антирентных установок в поведении; переживания чувства вины – отсутствия чувства вины; виктимного – антивиктимного поведения.

Особенностью методики является то, что противоположные полюсы шкал представляли собой самостоятельные критерии для оценки, так как, по нашему мнению, у одного ребенка могут иметь место противоречивые тенденции, и в зависимости от внешних обстоятельств и ситуации, он будет проявлять то одни, то другие



свои личностные особенности. Данное предположение было подтверждено в ходе апробации методики. Например, было обнаружено отсутствие значимой связи между выраженностью рентных и антирентных установок. Это говорит о том, что в сознании ребенка-дошкольника эти противоположные тенденции не интегрированы и могут определять противоречивое поведение в разных ситуациях [Симановский, 2021].

Методика представляла собой карты наблюдения, которые заполнялись взрослыми (воспитателями, которые работали с этими детьми) на каждого ребенка. В исследовании приняли участие 9 детей, посещавших инклюзивные группы (комбинированные группы), с диагнозом «задержка психофизического развития» и 12 детей с таким же диагнозом из группы компенсирующей направленности. Для контроля была взята группа нормотипичных дошкольников в количестве 15 человек, посещающих инклюзивную группу детского сада. Таким образом, было обследовано 36 детей подготовительной группы детского сада. Сравнение между группами детей проводилось с использованием статистического критерия Манни-Уитни.

Сравнение детей с ОВЗ, посещавших инклюзивную группу, с детьми с ОВЗ из группы компенсирующей направленности показало значимые различия по большинству показателей предпосылок виктимного поведения: зависимость ( $U=12.5$ ;  $U_{кр.} p \leq 0.01=21$ ), пассивное поведение ( $U=3.5$ ;  $U_{кр.} p \leq 0.01=21$ ), рентное поведение ( $U=1$ ;  $U_{кр.} p \leq 0.01=21$ ), наличие антирентных установок ( $U=4$ ;  $U_{кр.} p \leq 0.01=21$ ), чувство вины ( $U=19$ ;  $U_{кр.} p \leq 0.01=21$ ), отсутствие чувства вины ( $U=15,5$ ;  $U_{кр.} p \leq 0.01=21$ ). При этом сравнение средних значений по выделенным шкалам показало, что у детей, воспитывающихся в группах инклюзивной направленности, отсутствуют предпосылки формирования виктимного поведения, тогда как у детей в группе компенсирующей направленности степень выраженности таких предпосылок оказалось очень высокой. Так, у детей в инклюзивной группе уровень зависимого поведения (среднее значение – 4,7) был на уровне нормотипичных детей (среднее значение – 4,4), тогда как у детей из группы с компенсирующей направленностью этот показатель составил 7,2. Средний уровень пассивного поведения у детей из интегрированных групп – 3,2, а средний показатель пассивного поведения в группах компенсирующей направленности – 6,9. Отличались показатели рентного поведения, к которому

были склонны дети из группы компенсирующей направленности (6), к данному типу поведения не склонны дети из интегрированных групп (0,8). Их показатели практически не отличались от аналогичных показателей нормотипичных детей (0,5). Интересно, что соотношение наличия чувства вины и его отсутствия у двух групп детей с ОВЗ также существенно различались. Если у детей из группы интегрированной направленности наличие чувства вины практически не наблюдалось (1,9), то у детей из группы компенсирующей направленности оно было на среднем уровне (4,8). Отрицание чувства вины также различалось между группами. У детей из группы интегрированной направленности этот показатель составил 3,7, что чуть ниже, чем у нормотипичных детей (4,5). У детей из группы компенсирующей направленности этот показатель уже был зафиксирован на более высоком уровне (6,2), что свидетельствует о том, что эти дети не склонны признавать свою вину, а склонны обвинять в своих неудачах других людей.

При этом показатели виктимного поведения значимо не различались между группами:  $U=44,5$ ;  $U_{кр.} p \leq 0,01=21$ . Это означает, что у детей из инклюзивных групп и у детей из группы компенсирующей направленности есть определенные предпосылки к виктимному поведению (средние значения соответственно 5,7 и 6,25). Значения антивиктимного поведения различаются очень существенно: у детей из инклюзивной группы средний показатель – 7,2, а у детей из группы компенсирующей направленности – 4,3. Различия оказались значимыми на высоком уровне достоверности ( $U=18,5$ ;  $U_{кр.} p \leq 0,01=21$ ). Это свидетельствует о том, что дети из инклюзивной группы готовы противостоять виктимному поведению, тогда как дети из коррекционной группы к этому практически не готовы. Дети из обычной группы также готовы противостоять виктимному поведению и не принимают позицию жертвы (средний показатель виктимности составил 3,9, а средний показатель антивиктимного поведения – 8,6).

Таким образом, исследование показало, что существенное влияние на развитие виктимного поведения оказывает не факт наличия ограничений здоровья, а социальное окружение ребенка. В случае, когда ребенок с ОВЗ воспитывается среди нормотипичных детей, у него формируются личностные установки, близкие к его нормотипичным сверстникам. У детей, которые воспитываются в отдельной

группе, складываются личностные предпосылки, располагающие к развитию виктимного поведения. Дети с ОВЗ из компенсирующей группы уже в дошкольном возрасте осознают свои особенности и не готовы к общению с нормотипичными детьми. Они не способны адекватно отвечать на агрессию и нападки со стороны сверстников, склонны занимать позицию жертвы.

Необходимо отметить, что полученные результаты нуждаются в дополнительной проверке, так как эмпирические данные выборки составляли небольшой процент. Кроме того, важным фактором, безусловно, является позиция воспитателя в инклюзивной группе детского сада. Полученные результаты наблюдались в детском саду, где работают профессиональные дефектологи, а воспитатели в инклюзивных группах имели соответствующую подготовку и большой опыт работы с детьми с ОВЗ.

### **Библиографический список**

1. Андронникова О. О. Основные характеристики подростков с самоповреждающим виктимным поведением // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 9 (87). С. 21-32.

2. Волкова И. П. Взаимосвязь виктимного поведения и зависимости от интернета подростков с ограниченными возможностями здоровья / И. П. Волкова, А. В. Машкова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2022. № 204. С. 150-163.

3. Галкина Н. В. Изучение особенностей переживания вины несовершеннолетними правонарушителями в контексте ювенальной юстиции // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 5 (49). С. 519-535.

4. Глинко О. Д. Виктимность подростков. Причины, особенности проявления. Особенности психологического консультирования по телефону жертв насилия // Московский городской психолого-педагогический журнал. 2010. № 3. С. 43-52.

5. Михайлюк Е. Б. Социально-психологические факторы виктимного поведения несовершеннолетних // Северо-Кавказский психологический вестник. 2001. № 9/1. С. 43-46.

6. Никитина Ю. В. Особенности виктимного поведения юношей и девушек / Ю. В. Никитина, М. П. Семкова // Вестник

Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2013. Вып. 4. С. 11-21.

7. Одинцова М. А. Рентная установка как одно из препятствий воспитания и развития виктимных подростков // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация. Москва : МГППУ, 2011. С. 166-172.

8. Одинцова М. А. Ролевая виктимность в поведении подростков из социально незащищенных семей // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 32-40.

9. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. Мытищи : Талант, 1996. 200 с.

10. Симановский А. Э. Изучение рентных установок у школьников с ограниченными возможностями здоровья // Вопросы теории и практики специального и инклюзивного образования : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Владимир : Шерлок-пресс, 2021. С. 98-102.

11. Циринг Д. А. Выученная беспомощность и жизненные события // Вестник Института психологии и педагогики. 2003. Вып. 1. С. 155-159.

12. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию. Минск : АСАР, 2005. 768 с.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_180

*Л. Ф. Тихомирова, Т. А. Провоторова, В. А. Грошенкова*

### ***Преодоление агрессии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития***

Авторы указывают на то, что внедрение в образовательную практику инклюзивных подходов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья сопровождается рядом проблем нормативно-правового, организационно-методического плана, социально-психологического. Особое место занимает проблема эмоционального реагирования и межличностного взаимодействия детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного

класса начальной школы. В данной статье рассмотрены направления и методы преодоления агрессии в инклюзивном классе начальной школы.

**Ключевые слова:** агрессия; дети с задержкой психического развития; дети с нормотипичным развитием; инклюзивный класс; начальная школа; условия преодоления агрессии.

*L. F. Tikhomirova, T. A. Provotorova, V. A. Groshenkova*

### ***Overcoming aggression in primary school children with mental retardation***

The authors point out that the introduction of inclusive approaches to teaching children with disabilities into educational practice is accompanied by a number of regulatory, organizational and methodological, socio-psychological problems. A special place is occupied by the problem of emotional response and interpersonal interaction of children with mental retardation in an inclusive primary school classroom. This article discusses the directions and methods of overcoming aggression in this category of children in an inclusive primary school class.

**Keywords:** aggression; children with mental retardation; children with normotypical development; inclusive class; elementary school; conditions for overcoming aggression.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» ст. 2, п. 27 понятие «инклюзивное образование» рассматривается как обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразных особенностей образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [Государственная программа ... ; Закон Российской Федерации ... ].

Доступность качественного образования, в том числе и для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, выступает одним из основополагающих принципов создания образовательного пространства. Получение образования на разных уровнях всеми желающими без исключения, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей здоровья – приоритетная задача.

Инклюзия на современном этапе является ведущей тенденцией в развитии системы образования во всем мировом сообществе [Инклюзивное образование ... , 2013]. Социально-культурные, по-

литические факторы в каждой стране влияют на процесс развития инклюзивного образования. Следует отметить, что внедрение и развитие инклюзивного образования в высшей школе – одна из инноваций в Российской Федерации.

Развитие инклюзивного образования обусловлено рядом *предпосылок*: исторических, социальных, психолого-педагогических, психолого-физиологических и нормативно-правовых, которые в комплексе определяют траекторию и перспективы развития инклюзивного образования:

- «исторических, которые представлены определенными этапами обучения детей с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом;

- социальных, обусловленных социальным заказом общества (так, например, с точки зрения Министерства труда и социального развития, общество нуждается в профессиональных кадрах, в том числе и профессиональной реализации требуют сами инвалиды, но вместе с тем оно недостаточно готово к пополнению профессиональных сфер лицами обозначенной категории) и необходимостью не только создавать условия для получения высшего образования лицами с особыми образовательными потребностями, но и наметить траекторию развития их профессиональной реализации;

- психолого-педагогических и психолого-физиологических, характеризующих особый тип нервной системы, особые генетические параметры, увеличение количества детей, с нервно-психическими отклонениями, что обусловлено ухудшающейся с каждым годом экологией, геополитической обстановкой, изменением генофонда, в целом – ухудшением здоровья нации и т. д.;

- правовых, нормативных, которые прослеживают разработку и вступление в действие ряда законодательных, нормативных документов различными Министерствами Российской Федерации: Министерства просвещения, Министерства труда и социального развития, Министерства здравоохранения РФ» [Инклюзивное образование ... , 2021, с. 17].

Внедрение в образовательную практику инклюзивных подходов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья сопровождается рядом проблем как нормативно-правового и организационно-методического плана, так и социально-

психологического (С. В. Алехина, С. П. Бурцев, Н. С. Грозная, Л. В. Деменина, А. А. Левитская и др.).

Несмотря на то, что вопросы обучения детей с задержкой психического развития (*далее ЗПР*) в рамках инклюзивного образования привлекают внимание многих исследователей, сохраняется ряд противоречий, которые сопровождают внедрение инклюзивного образования в практику работы современной школы:

– между признанием необходимости системного внедрения инклюзивной практики в образовательную систему и фактическим отсутствием в учебных заведениях мотивационных факторов качественного обеспечения такого образования: готовности всех участников образовательного процесса взаимодействовать в условиях инклюзивной образовательной среды;

– между необходимостью сопровождения межличностного взаимодействия школьников в инклюзивном классе общеобразовательной школы и недостаточной его содержательной и организационно-методической проработанностью при организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы.

Дети с ЗПР представляют самую многочисленную группу среди детей с ограниченными возможностями здоровья. Задержка психического развития – это психолого-педагогическое определение, которое наиболее распространено среди детей с отклонениями в психофизическом развитии [Лаас, 2017]. Она рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, включающий как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и стойкие состояния незрелости эмоционально волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости. Часто задержка психического развития осложняется различными негрубыми, стойкими нервно-психическими расстройствами, нарушающими интеллектуальную работоспособность ребенка. Нарушение темпа психического развития характеризуется выраженной изменчивостью психики – от состояний, приближенных к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости [Пономарева, 2018].

Своевременные и правильно организованные условия, методы и способы обучения детей с ЗПР являются главным условием

для психолого-педагогического сопровождения [Инклюзивное образование ... , 2011]. Для каждого ребенка должна быть составлена индивидуальная программа, соответствующая его реальным возможностям. Кроме того, многочисленные исследования доказывают, что в жизни ребенка с интеллектуальной недостаточностью эмоции играют важную роль, являясь неотъемлемым компонентом психического отражения действительности [Выготский, 2003; Лебединский, 2003]. Л. С. Выготский говорил о тесном взаимодействии интеллектуальной и эмоциональной сфер человека. При этом ученый подчеркивал, что у ребенка при умственной отсталости соотношение между интеллектом и аффектом иное, чем в норме, именно это обуславливает его психические реакции [Выготский, 2003].

Эмоциональное развитие ребенка зависит от микросоциально-го окружения, от взаимодействия со сверстниками и со взрослыми, от структуры и своеобразия первичного биологически обусловленного дефекта, компенсаторных возможностей психики и качеств психолого-педагогического сопровождения ребенка. При этом взаимосвязь трех основных компонентов эмоций (психического, физиологического и моторно-двигательного) подвержена влиянию различных социальных факторов, которые приводят к специфическим особенностям психики и эмоционального развития [Тихомирова, 2022].

Эмоциональные проявления у детей с интеллектуальной недостаточностью непосредственно соотносятся с клинической симптоматикой и степенью нарушения интеллекта [Басов, 2018]. Материал, который вызывает у детей эмоциональный отклик, усваивается значительно успешнее. Знания о принятых в обществе нормах и правилах могут повлиять на поведение детей с интеллектуальной недостаточностью, только отразившись на их чувствах.

Отсюда следует, что необходимо изучение взаимодействия эмоционального и интеллектуального развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью. При исследовании интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений нас интересует способность учащихся контролировать свои отношения и переживания, управлять ими в реальной жизни [Басов, 2018; Тихомирова, 2022]. Наблюдения показали, что дети младшего школьного возраста могут совершать необдуманные поступки, не всем учащимся



удается контролировать свое поведение на уроках, на переменах большинство школьников проявляет беспорядочную двигательную активность [Забрамная, 2000; Замский, 1995].

Агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический и моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха, подавленности и т. п.). Как отмечает В. В. Лебединский, периоды выраженной агрессивности ребенка, нарушающие его гармоничные отношения с окружающими, наблюдаемые в процессе нормального аффективного развития, в основном совпадают с моментом его наибольшей эмоциональной лабильности, с переживанием возрастных аффективных и личностных кризисов [Лебединский, 2003].

*Целью нашего исследования* стало выявление особенностей проявления агрессивности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в инклюзивном классе и разработка программы преодоления агрессии.

База исследования: «Средняя школа № 25 им. Александра Сивагина» г. Ярославля. В исследовании принимали участие ученики вторых классов в количестве 30 человек, из них – 16 девочек и 14 мальчиков. При этом в процессе исследования дети были разделены на две равные группы по 15 человек – экспериментальную (ЭГ), с которой будет проведена работа по программе формирующего этапа эксперимента, и контрольную (КГ), которая работает по стандартной программе СОШ.

В рамках исследования нами были использованы следующие методики: для изучения особенностей поведения использовалась адаптированная для младших школьников с ЗПР методика Е. П. Ильина «Личностная агрессивность и конфликтность»; анкетирование родителей; для оценки достоверности результатов исследования использовались методы статистики, в частности Т-критерий Вилкоксона.

Ответы на вопросы по методике Е. П. Ильина соответствовали 5 шкалам: «вспыльчивость», «наступательность», «обидчивость», «неуступчивость», «компромиссность». За каждый ответ «да» или

«нет» в соответствии с ключом к каждой шкале начислялся 1 балл. По каждой шкале испытуемые могли набрать от 0 до 10 баллов.

Анализ результатов показал, что мальчики (28,6 %) чаще выбирали утверждения по шкале «Вспыльчивость» («Я легко злюсь, но быстро успокаиваюсь», «Я гораздо более злой, чем кажется», «Мне хочется кричать, когда меня дразнят»). 42,8 % мальчиков выбрали ответы, соответствующие шкале «Наступательность»: «В играх я главный», «Все будет так как я сказал», «Меня не принимают играть в игры на переменах, и я поэтому злюсь и кричу». 14,3 % респондентов выбрали ответы, соответствующие шкале «Обидчивость»: «Я плачу если меня не берут играть», «Я думаю, что за моей спиной обо мне говорят плохо», «Я часто обижаюсь на замечания других, даже если и понимаю, что они справедливы». 14,3 % выбрали ответы, соответствующие шкале «Неуступчивость»: «Если меня не попросят по-хорошему, я не уступлю», «Если мне не нравится установленное правило, я стараюсь его не выполнять».

Анализируя ответы девочек, мы выявили, что 50 % респондентов выбрали ответы, соответствующие шкале «Компромиссность»: «Я легко злюсь, но быстро успокаиваюсь», «Я стараюсь делать все, чтобы меня приняли в игру», «Когда я злой, то ухожу куда-нибудь», «Стараюсь, чтобы не узнали. Прячусь, пока злость не пройдет», «Я считаю, что лучше посоветоваться с мамой, чем принимать решение одной», «Меня не возмущает, когда люди толкают меня на улице или в транспорте». 25 % респондентов выбрали ответы, которые соответствуют шкале «Обидчивость»: у 25 % ответы соответствовали шкале «Вспыльчивость». Ни одна из девочек не выбрала ответов, соответствующих шкале «Неуступчивость» или «Наступательность».

Нами не выявлено существенных различий между учащимися, вошедшими в состав контрольной и экспериментальной групп: мальчики преимущественно проявляют агрессию, которая определяется такими факторами как особенность темперамента, уровень агрессивности, эмоциональное состояние. Мальчики стараются наступать, бывают вспыльчивыми и обидчивыми. Девочки являются более обидчивыми, но быстрее успокаиваются и чаще идут на компромисс.

Коррекционная работа с детьми, обучающимися во 2 классе и имеющими ЗПР, была направлена на преодоление агрессии и на формирование конструктивных способов поведения. При разра-

ботке программы работы мы опирались на труды Е. А. Медведевой, В. В. Лебединского, Л. Н. Комиссаровой, Т. А. Добровольской, И. Ю. Левченко.

Задачами коррекционной работы стали следующие: осуществление коррекции самооценки, степени самосознания, обеспечение появления эмоциональной устойчивости и саморегуляции.

Кроме того, мы разработали некоторые направления работы по оказанию психологической помощи родителям детей с ЗПР:

1. Организация психологического просвещения. В рамках этого направления предусматривалась организация лекториев, выступлений во время родительских собраний, проведение тренингов.

2. Обучение родителей детей умению конструктивно взаимодействовать с детьми через родительские собрания («Стили родительского воспитания в ответ на агрессивные действия ребенка», «Приемы общения с агрессивным и тревожным ребенком») [Формирование инклюзивной ... , 2018].

3. Организация совместной деятельности родителей и педагогов: проведение семинаров, круглого стола, тренингов, собраний.

4. Организация психологического консультирования: персональные консультации, посвященные проблемам, связанным со спецификой эмоционального состояния детей с ЗПР.

С целью коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР мы разработали программу, содержащую игровые задания и упражнения.

По результатам контрольного этапа эксперимента мы пришли к следующим выводам: видим, что большее количество мальчиков (57,1 %) стали выбирать ответы по шкале «Компромиссность»: «Я легко злюсь, но быстро успокаиваюсь», «Я стараюсь делать все, чтобы меня приняли в игру», «Я считаю, что лучше посоветоваться с мамой, чем принимать решение одному», «Меня не возмущает, когда люди толкают меня на улице или в транспорте». 14,3 % респондентов выбрали ответы по шкалам «Вспыльчивость», «Наступательность», «Обидчивость». Ни один из респондентов на контрольном этапе не выбрал ответы по шкале «Неуступчивость».

Анализируя ответы девочек, мы выявили, что 62,5 % респондентов также выбрали ответы, соответствующие шкале «Компромиссность», 25 % – шкале «Обидчивость», 12,5 % респондентов – шкале «Вспыльчивость». Ни одна из

девочек не выбрала ответов, соответствующих шкале «Неуступчивость» или «Наступательность».

Итак, преодоление агрессии в поведении младших школьников с ЗПР в инклюзивном классе должно предусматривать использование разнообразных форм, средств и методов работы как с данной категорией детей, так и с их родителями.

### **Библиографический список**

1. Басов А. В. Роль эмоций в образовательном процессе у детей с умственной отсталостью // Комплексное сопровождение специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы конференции «Чтения Ушинского». Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 12-18.

2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург : Лань, 2003. 654 с.

3. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. №2148-р. URL: <https://base.garant.ru/70265348/>. (Дата обращения: 10.10.2022).

4. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. №3266-1 «Об образовании» (в ред. от 1 апреля 2012 г.). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/). (Дата обращения: 10.10.2022).

5. Забрамная С. Д. Развитие ребенка – в ваших руках / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. Москва : Новая школа, 2000. 160 с.

6. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания, обучения с древних времен до середины 20 века. Москва : НПО «Образование», 1995. 400 с.

7. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. Москва : МГППУ, 2011. 244 с.

8. Инклюзивное образование: теория и практика : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции / отв. редакторы И. А. Ахметшина, Т. В. Тимохина, Г. А. Романова [и др.]. Орехово-Зуево : ГГТУ, 2021. 392 с.

9. Лаас Н. И. Инклюзивное образование как одно из направлений социальной защиты детей с ограниченными возможностями / Н. И. Лаас, О. В. Деревянная // Вестник университета. 2017. № 2. С. 233-238.

10. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. Москва : Академия, 2003. 144 с.

11. Пономарева Т. А. Социокультурные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями // Теория и практика общественного развития. 2018. № 6 (124). С. 42-45.

12. Тихомирова Л. Ф. Исследование интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений у детей и подростков с нарушениями интеллекта // Специальное и инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» / науч. ред. В. А. Groshenkova, С. С. Елифантьева. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 92-98.

13. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация / под ред. В. Д. Парубиной. Казань : ИД «МеДДоК», 2018. 160 с.

УДК 376.1+376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_189

*О. И. Урусова*

***Организация дополнительных образовательных услуг лицам с особенностями психофизического развития и их семьям***

В статье рассматриваются особенности организации дополнительных образовательных услуг лицам с особенностями психофизического развития и их семьям. Отмечена актуальность реализации дополнительных образовательных услуг в учреждениях дошкольного, общего среднего и высшего образования. Описаны и проанализированы формы дополнительных образовательных услуг, которые используют педагоги в работе с лицами с особенностями психофизического развития и их семьями.

***Ключевые слова:*** дополнительные образовательные услуги; кружок; мастер-класс; тренинговое занятие; консультация; лица с особенностями психофизического развития.

***Organization of additional educational services for persons with special needs of psychophysical development and their families***

The article discusses the features of the organization of additional educational services for persons with special needs of psychophysical development and their families. The relevance of the implementation of additional educational services in institutions of preschool, general secondary and higher education is noted. The forms of additional educational services that teachers use in working with persons with special needs of psychophysical development and their families are described and analyzed.

**Keywords:** additional educational services; circle; master class; training session; consultation; persons with special needs of psychophysical development.

На современном этапе развития специального образования решения требует вопрос всестороннего развития личности ребенка с особенностями психофизического развития (*далее ОПФР*) средствами дополнительного образования. В рамках оказания помощи и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР решаются образовательные, коррекционно-развивающие, воспитательные задачи, реализуемые не только в учреждениях дошкольного, общего среднего образования, но и в учреждениях высшей школы посредством организации дополнительных образовательных услуг. Данный вид услуг оказывается лицам с ОПФР и их семьям по причинам, связанным с их нарушениями. В условиях специального образования актуальным становится создание условий, способствующих развитию индивидуальности каждого обучающегося. В связи с этим требуется осмысление педагогических положений с позиции экзистенциального подхода. Назначение экзистенциального подхода понимается в помощи человеку стать самим собой. Экзистенциальный подход обуславливает усиление индивидуализации обучения, внимания к личному опыту, самочувствию и переживанию каждого обучающегося с ОПФР [Лисовская, 2018].

В Республике Беларусь к учреждению дополнительного образования относится центр творчества детей и молодежи (*далее ЦТДиМ*), в котором широко используются возможности искусства, физкультуры и спорта, технического творчества для вовлечения

обучающихся с ОПФР в образовательный процесс; проводится работа по формированию толерантного отношения к лицам с ОПФР, к активному взаимодействию привлекаются общественные объединения, законные представители обучающихся [Концепция развития ... , 2015]. В ЦТДиМ реализуется индивидуальная программа дополнительного образования детей и молодежи, которая определяет особенности получения дополнительного образования детей и молодежи учащимися из числа лиц с ОПФР [Концепция развития ... , 2015].

Для реализации дополнительного образования необходимо создание адаптивной образовательной среды, включающей *четыре группы ресурсов*: предметные, пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические [Организация образовательной ... , 2006]. В подготовленной образовательной среде организуют для детей с ОПФР кружки по бисероплетению, оригами, тестопластике, для родителей – мастер-классы, тренинги, консультации. Специалисты ЦТДиМ реализуют данные формы работы как в учреждении дополнительного образования, так и в учреждения дошкольного, общего среднего образования.

При реализации кружковой деятельности педагог ставит перед собой следующие задачи: развитие творческих возможностей у ребенка с ОПФР, мелкой моторики, внимания, зрительного восприятия, межличностного взаимодействия со сверстниками, лексико-грамматической и просодической сторон речи, эмоционально-волевой сферы, инклюзивных отношений [Куля, 2018].

В рамках деятельности кружка организуются групповые и подгрупповые занятия. В основе занятий положен компетентностный подход, при котором у учащихся с ОПФР формируются *ключевые компетенции*: социальная, коммуникативная, познавательная [Лисовская, 2007]. «Важным условием компетентного подхода выступает социально-педагогическое условие, при котором у лиц с ОПФР формируются готовые способы деятельности, необходимые таким людям в дальнейшей жизни, особенно в различных нестандартных ситуациях» [Лещинская, 2015, с. 135]. Названные виды компетенций совершенствуются благодаря применению разнообразных приемов работы с бисером: мозаичное плетение, прямоугольное плетение, бисерное вышивание, ткачество с использованием бисера, стекляруса, пайеток.

При использовании техники оригами в кружковой деятельности у детей с ОПФР развиваются познавательные интересы, совершенствуются знания в данной арт-терапевтической сфере, обогащаются навыки общения и приобретаются умения осуществлять совместную деятельность в процессе освоения программы кружка. В рамках совместной деятельности у детей развивается коммуникативная компетенция: они учатся общаться в группе, взаимодействовать в паре. В отношениях со сверстниками дети с ОПФР стремятся реализовать свою личность, определить свои возможности в общении [Михайлова, 2018]. У лиц с ОПФР оригами развивает художественный вкус, словесно-логическое мышление, творческие и логические способности. Подробные объяснения педагога и мастерски выполненные схемы складывания из бумаги делают любое занятие оригами ярким и увлекательным [Сержантова, 2016].

Кружок по тестопластике проводится по специально разработанной учебной программе, которая реализуется с помощью специальных методов и приемов. Благодаря работе с соленым тестом у детей с ОПФР развивается координация движений обеих рук и мелкая моторика, сенсорный опыт, умение планировать работу и доводить ее до конца, воображение, ключевые компетенции. Настенные украшения, забавные игрушки, сувениры и сюрпризы из соленого теста вызывают положительные эмоции у детей, создают уют и комфортную обстановку в классе.

Для родителей организуются дополнительные образовательные услуги в форме мастер-классов, тренингов, консультаций. Мастер-класс – эффективная форма профессионального обучения для педагогов, проявляющих активность в поиске путей своего профессионального роста [Филатова, 2016]. Мастер-класс позволяет родителям не только приобрести практические умения и навыки по взаимодействию с ребенком, но и научить их взаимодействовать с другими родителями.

Тренинговые занятия направлены на оказание помощи родителям в создании благоприятного психоэмоционального климата в семье, на формирование положительных установок в их сознании. «Взрослых обучают умениям устанавливать отношения партнерства и сотрудничества с детьми, понимать собственного ребенка» [Давыдова, 2017, с. 35]. Преимущества групповой формы работы в процессе тренингового занятия таковы: в группе имеется возможность проанализировать закономерности межличностного общения; обя-



зательное получение обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами; в процессе группового тренинга человек обучается новым стилям общения [Оринина, 2019].

Педагогами осуществляется консультирование с целью просвещения родителей по вопросам образования, развития и воспитания ребенка с ОПФР. Консультации проводятся как в индивидуальной, так и в групповой форме. Актуальными становятся консультации посредством онлайн-режима, вебинаров, сайтов учреждений образования. Консультирование для родителей проводится по следующим направлениям: детско-родительские отношения в семье; супружеские отношения; воспитание ребенка с ОПФР в семье; межличностное взаимодействие между членами семьи [Ершова, 2018].

Таким образом, дополнительные образовательные услуги, организованные учреждением образования, в современном образовании очень актуальны и востребованы. Это объясняется постоянными новшествами и новациями, проявляющимися в развитии информационно-коммуникационных технологий, элементы которых проникают абсолютно во все сферы образования. Достижения науки требуют их трансляции педагогами в работе с детьми с ОПФР и их родителями.

### **Библиографический список**

1. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. Минск : БГПУ, 2006. 98 с.

2. Давыдова А. М. Тренинг как метод работы с родителями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в условиях Лекотеки // Психологические науки: теория и практика : материалы V Международной научной конференции. Москва : Буки-Веди, 2017. С. 33-38.

3. Ершова И. А. Основные направления консультативной работы с семьей / И. А. Ершова, М. Е. Пермякова, А. М. Вильгельм. Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2018. 150 с.

4. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Бела-

русь. Минск : Министерство образования Республики Беларусь, 2015. 17 с.

5. Куля А. Н. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством кружковой работы / А. Н. Куля, Л. В. Николаева // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 3. С. 6-8.

6. Лещинская Т. Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальное образование. 2015. № 2 (38). С. 129-139.

7. Лисовская Т. В. К вопросу об оценке качества реабилитационного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями / Т. В. Лисовская, Т. Б. Пивоварчик // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018 : материалы Международной научно-практической конференции / под ред. О. Е. Нестеровой [и др.]. Москва : Перо, 2018. С. 330-336.

8. Лисовская Т. В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск : Четыре четверти, 2007. С. 51-56.

9. Михайлова Т. А. Дополнительное образование как условие развития коммуникативных компетенций подростков / Т. А. Михайлова, О. Ю. Егорычева // Молодой ученый. 2018. № 20 (206). С. 396-398.

10. Оринина Л. В. Формирование психолого-педагогической компетентности студентов вуза средствами тренинговой работы / Л. В. Оринина, И. В. Саморокова, И. В. Кашуба // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 316-326.

11. Сержантова Т. Б. 366 моделей оригами. Москва : Айрис-пресс, 2016. 237 с.

12. Филагова Н. И. Методика организации и проведения мастер-класса педагогом / Н. И. Филагова, С. И. Усова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII Международной научной конференции. Самара : Асгард, 2016. С. 266-268.

# КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ И ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.1+376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_195

*О. Е. Гринцова, А. Т. Шапешотова*

## ***Формирование двигательной активности обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития***

Проблема двигательного развития детей является особенно актуальной в современном обществе, где отмечается значительное ухудшение показателей здоровья и физического развития подрастающего поколения. В статье отмечается важность двигательного развития и коррекции двигательных нарушений у детей с задержкой психического развития. Данная работа описывает опыт проведения индивидуально-групповых занятий активно-двигательного характера в категории детей с задержкой психического развития. Эта работа проводится по программе, которая основана на принципах специальной педагогики и решает коррекционно-развивающие задачи.

**Ключевые слова:** задержка психического развития; двигательная активность; коррекция двигательных нарушений; физическая активность; дети младшего школьного возраста.

*О. Е. Grintsova, A. T. Shapeshotova*

## ***Formation of motor activity of primary school age students with mental retardation***

The problem of children's motor development is particularly relevant in modern society, where there is a significant deterioration in the health and physical development of the younger generation. The article notes the importance of motor development and correction of motor disorders in children with mental retardation. This work describes the experience of conducting individual and group classes of an active-motor nature in

---

© Гринцова О. Е., Шапешотова А. Т., 2023

the category of children with mental retardation. This work is carried out according to the program, which is based on the principles of special pedagogy and solves correctional and developmental tasks.

**Keywords:** mental retardation; motor activity; correction of motor disorders; physical activity; children of primary school age.

Особое значение для коррекции нарушений в развитии детей с задержкой психического развития имеет правильная постановка физического воспитания в начальных классах. Ведь именно на первоначальном этапе обучения закладывается фундамент, выработка навыков основных движений, формирование правильной осанки, дыхания, развитие двигательных качеств. Недостаточность двигательного развития, трудности формирования двигательных навыков являются общей закономерностью нарушенного развития. Эту закономерность обобщил в своих исследованиях В. И. Лубовский [цит. по: Велитченко, 2020].

Общее воздействие физических упражнений на организм ребенка выражается в том, что они содействуют повышению жизнедеятельности всего организма [Бернштейн, 1991; Бобкова, 2021]. Физические упражнения улучшают обмен веществ, кровообращение, дыхание, тонизируют деятельность центрального и периферического отделов нервной системы, положительно влияют на состояние костно-мышечного аппарата [Хаустова, 2021].

Нами разработана программа, которая предусматривает решение оздоровительных, образовательных и коррекционных задач в учебно-воспитательном процессе школы-интерната с детьми с особыми образовательными потребностями. Материал подобран с учетом психофизических особенностей и познавательных возможностей обучающихся данной категории. «Индивидуально-групповые занятия активно-двигательного характера» являются предметом коррекционного компонента «Типового учебного плана начального образования для обучающихся 1-4 классов уровня начального образования» по обновленному содержанию [Приказ Министра ...].

Физическое развитие и двигательные способности детей с задержкой психического развития находятся в тесной взаимосвязи с их психическим и физическим здоровьем [Литош, 2002]. Дети с задержкой психического развития уступают своим сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в познавательной деятельности и в волевой сфере, с трудом включаются в учеб-

ную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью [Волошина, 2020]. У детей с задержкой психического развития наблюдается иногда чрезмерная двигательная активность, интенсивная эмоциональная напряженность, проявление негативного отношения к занятиям и к окружающим [Черник, 1997].

*Типичными двигательными расстройствами*, характерными в разной степени для всех детей данной категории, являются следующие: сниженная двигательная активность, нарушение физического развития, диспропорции телосложения, деформации стоп и нарушение осанки, ослабленный мышечный «корсет»; нарушение локомоторной деятельности – ходьбы, бега, лазания, ползания, прыжков, метания, упражнений с предметами, то есть движений, составляющих основу жизнедеятельности ребенка; нарушение координационных способностей: быстроты реакции, точности, темпа, ритма движений, согласованности микро- и макро моторики, дифференцировки усилий, времени и пространства, устойчивости к вестибулярным раздражениям [Дмитриев, 2002; Можарова, 2019].

Систематическая работа по физическому воспитанию оказывает значительное влияние на выработку правильных навыков в письме, рисовании, ручном труде, в самообслуживании и в профессионально-трудовом обучении. Все это содействует улучшению общего состояния организма ребенка с задержкой психического развития, повышению его умственной и физической работоспособности. Активизация физической деятельности всего организма является важным условием успешного обучения и преодоления недостатков познавательной сферы. Коррекционно-педагогическое воздействие носит индивидуальный и дифференцированный характер. Организация занятий проходит в тесной связи с медицинским работником. Последовательность и сроки прохождения программного материала определяются педагогом.

Работа по данной программе проводится в КГУ «Специальная школа-интернат №4» управления образования Карагандинский области с обучающимися начальных классов. Для полноценной работы в этом направлении имеются все необходимые условия. Школа оснащена разнообразным спортивным инвентарем и физкультурным оборудованием. Все это повышает интерес детей к физкультуре, увеличивает эффективность занятий, позволяет детям упражняться во всех видах основных движений.

Цель программы – коррекция двигательных нарушений обучающихся, отклонений соматического состояния и моторики, укрепление здоровья и закаливание детского организма, содействие правильному развитию, обучение двигательным умениям и навыкам.

На занятиях реализуются следующие коррекционно-развивающие задачи: сохранение двигательного режима; восполнение дефицита двигательной активности; формирование навыков правильной осанки, адекватной оценки собственных возможностей, сознательного отношения к своему здоровью, профилактика плоскостопия; содействие коррекции двигательных нарушений и психомоторики, развитию психических свойств личности; приобщение к самостоятельным занятиям физическими упражнениями [Жукова, 2022].

Проводимые нами индивидуально-групповые занятия активно-двигательного характера условно были разделены на *следующие подразделы*, в соответствии с которыми выполнялась основная работа с детьми: «Развитие пространственно-временной дифференцировки движений», «Дифференцированная двигательная деятельность», «Элементы спортивной деятельности», «Подвижные, национальные игры и игровые упражнения», «Гигиеническое и профилактическое значение физической активности».

В качестве ожидаемых результатов выдвинуты критерии оценки, которые в практической деятельности оправдали себя, и дети смогли достичь определенного уровня физического и психического развития. Так, к концу учебного года обучающиеся 1 класса смогли показать следующие знания и умения: понимали оздоровительное значение общеразвивающих упражнений, выполняли задания на ориентировку в пространстве, построение и перестроение в круг, в шеренгу, колонну, выполняли основные движения рук, ног, туловища из различных исходных положений, овладели элементами метания, простыми элементами акробатики и умением сохранять устойчивое равновесие.

Обучающиеся 2 класса смогли выполнять различные упражнения в построении и перестроении, упражнения основной гимнастики, свободно владели мячом, выполняли прыжки и серию прыжков, сохраняли устойчивое равновесие при выполнении акробатических элементов, владели некоторыми элементами спортивной деятельности.

Обучающиеся 3 класса выполняли все пройденные команды для построения и перестроения, большая часть детей могла дифференцировать прилагаемые усилия в метаниях и в прыжках, выполняли кувырки из упора присев, знали условия проведения подвижных игр и свои роли в них.

К концу учебного года обучающиеся 4 класса выполняли комплекс упражнений для самостоятельной разминки, упражнения для профилактики нарушений осанки и для развития мелкой моторики.

Таким образом, занятия физической культурой активно-двигательного характера оказывают общеразвивающее, оздоравливающее и коррекционное воздействие. Разнообразие физических упражнений и вариативность их выполнения способствует восполнению дефицита движений и содействует коррекции двигательных нарушений у детей с особыми образовательными потребностями.

### **Библиографический список**

1. Аверин В. А. Психология развития человека: рождение и жизнь. Санкт-Петербург : Спецлит, 2021. 432 с.

2. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. Москва : Физическая культура и спорт, 1991. 288 с.

3. Бобкова С. Н. Влияние адаптированных уроков физической культуры на функциональное состояние сердечно-сосудистой системы у младших школьников с задержкой психического развития / С. Н. Бобкова, Н. И. Потатув // Здоровьесберегающие технологии в современном образовании : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург : УГПУ, 2021. С. 40-43.

4. Велитченко В. К. Физкультура для ослабленных детей. Москва : Terra Спорт, 2000. 166 с.

5. Волошина Л. Н. Проблемы формирования самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности / Л. Н. Волошина, О. Г. Галимская, О. В. Никулина // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. № 4. С. 16-27.

6. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании. Москва : Академия, 2002. 176 с.

7. Жукова П. В. Подвижные игры как средство физического воспитания детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста / П. В. Жукова, М. А. Веряскин, Ю. С. Кра-

ильникова, И. А. Седов // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. С. 53-60.

8. Литош Н. Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии. Москва : Спорт Академ-Пресс, 2002. 140 с.

9. Можарова Т. А. Феномен двигательной деятельности в аспекте методологического анализа // Система методических ресурсов процесса развития методологической культуры учащихся. Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2019. С. 69-72.

10. Приказ Министра образования и науки РК от 03.04.2013 года №115 (с изменениями и дополнениями) «Об утверждении типовых учебных программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями по общеобразовательным предметам начального образования по обновленному содержанию». URL: [https://online.zakon.kz/m/Document/?doc\\_id=31404514](https://online.zakon.kz/m/Document/?doc_id=31404514). (Дата обращения: 14.10.2022).

11. Хаустова Е. Г. Анализ показателей психического и физического развития младших школьников с задержкой психического развития // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2021. № 1 (35). С. 95-101.

12. Черник Е. С. Физическая культура во вспомогательной школе. Москва : Учебная литература, 1997. 320 с.

УДК 376.1

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_200

*В. А. Грошенкова, Т. А. Аверьянова*

***Исследование реализации принципа преемственности  
в логопедической работе по профилактике нарушений чтения  
и письма у детей старшего дошкольного  
и младшего школьного возраста***

В статье описаны результаты экспериментального исследования по определению исходного уровня сформированности навыков чтения и письма у обучающихся 1 класса; по выявлению уровня осведомленности родителей в вопросах организации учебной дея-



тельности детского сада и школы сельского муниципального района; уровня сформированности знаний и умений у педагогов и администрации данных учреждений в вопросах реализации принципа преемственности.

**Ключевые слова:** преемственность; дети дошкольного возраста; дети младшего школьного возраста; профилактика нарушений чтения и письма; логопедическая работа.

*V. A. Groshenkova, T. A. Averyanova*

***The study of the implementation of the principle of continuity in speech therapy work on the prevention of reading and writing disorders in children of senior preschool and primary school age***

The article describes the results of an experimental study to determine the initial level of formation of reading and writing skills in students of the 1st grade; to identify the level of awareness of parents in the organization of educational activities of a kindergarten and a school of a rural municipal district; the level of formation of knowledge and skills of teachers and the administration of these institutions in the implementation of the principle of continuity

**Keywords:** continuity; preschool children; primary school children; prevention of reading and writing disorders; speech therapy work.

В настоящее время происходит смена основных парадигм образования, а проблема преемственности дошкольного и начального школьного образования становится особенно актуальной [Анненкова, 2020; Баканова, 2019; Давыдов, 1997; Должикова, 2008; Соловьва, 2021].

Многие диссертационные работы посвящены изучению вопросов преемственности дошкольного и начального общего образования в рамках различных учебных предметов: родного языка (Г. Х. Бурангулова, Л. А. Калмыкова), природоведения (Т. А. Ковальчук, В. Д. Лысенко), математики (И. А. Лопова, Р. Х. Руга), рисования (Р. И. Афанасьева). В Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ст. 63 ФЗ) говорится о преемственности образовательных программ дошкольного и начального общего образования.

Кроме того, в Стандарте (ФГОС дошкольного образования) обозначены следующие приоритетные задачи: объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе

духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности [Веснина, 2018; Федеральный государственный ... ].

Важно отметить, что одним из важных направлений работы как в дошкольном, так и в школьном звене, является овладение обучающимися чтением и письмом [Гатауллина, 2021; Курныкина, 2022; Лобанова, 2019]. Неспособность качественно овладеть этими навыками может привести к предпосылкам возникновения различных видов дислексии и дисграфии, что особенно относится к категории детей, имеющих ограниченные возможности здоровья [Корнев, 2003; Садовникова, 1995].

Цель экспериментального исследования – определение исходного уровня сформированности навыков чтения и письма у обучающихся 1 класса; выявление уровня осведомленности родителей в вопросах организации учебной работы детского сада и школы муниципального района; уровня сформированности знаний и умений у педагогов и администрации данных учреждений в вопросах реализации принципа преемственности.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад «Улыбка» и МОУ «Брейтовская СОШ» Брейтовского района Ярославской области.

*На первом этапе* констатирующего эксперимента нами было проведено анкетирование заведующих, заместителей заведующих по учебно-воспитательной работе дошкольных образовательных учреждений, директоров, заместителей директоров по учебно-воспитательной работе и учителей начальных классов.

Цель анкетирования – выявить особенности реализации принципа преемственности в организациях, осуществляющих образование и воспитание детей на дошкольном и школьном этапе в условиях сельских муниципальных районов.

Анкетирование проводилось дистанционно. В нем участвовало 33 респондента. Анализ результатов показал следующее:

1. Администрация образовательных учреждений Брейтовского района понимает важность взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и учреждения, осуществляющего начальное общее образование, верно определяет содержание понятия «преемственность», указывая различные направления работы по реализации этого принципа.

2. 50 % опрошенных при оценке реализации принципа преемственности на практике указывает, что «старшее звено учитывает достижения предыдущего звена», что позволяет говорить о практикоориентированности реализации преемственности между дошкольным и начальным звеном.

3. 60 % образовательных учреждений Брейтовского района не имеют договора о взаимодействии с другими образовательными организациями на последующей ступени получения образования. Однако образовательные учреждения проводят разовые совместные мероприятия для воспитанников детских садов и их родителей с целью изучения семей, выяснения образовательных потребностей родителей.

4. Информированность образовательных учреждений в вопросе знания нормативных документов смежной стороны (ФГОС, образовательные программы) невысокая (60 %). На наш взгляд, именно эта причина является основополагающей при реализации принципа преемственности на практике, когда воспитатели и учителя считают, что «на законодательном уровне преемственность не прописана».

5. При формулировке проблем, которые возникают в организации взаимодействия, очень высока доля ответов (72 %), которые можно отнести к субъективным проблемам (эпидемиологическая ситуация в стране изменила отношение многих к массовым мероприятиям, к взаимодействию с другими специалистами вне стен своей образовательной организации).

6. Почти все респонденты (90 %) высказались за необходимость создания договора сетевого взаимодействия дошкольных и школьных организаций и его реализацию на практике.

*На втором этапе* констатирующего эксперимента нами были проанализированы диагностические методики, которые позволяют выявить уровень сформированности процессов чтения и письма у детей младшего школьного возраста (А. Н. Корнев, И. Н. Садовни-

кова), а также предпосылки к возникновению различных видов дислексии и дисграфии у детей дошкольного возраста.

В сентябре 2022 года на базе МОУ «Брейтовская СОШ» нами была проведена диагностика процессов чтения и письма у обучающихся 1 класса в количестве 24 человек. Цель диагностики – выявить исходный уровень развития навыка чтения и письма у учащихся 1 класса и предрасположенность их к возникновению дисграфии и дислексии.

Обследование осуществлялось по следующим направлениям на основе методик, предложенных А. Н. Корневым и И. Н. Садовой): определение состояния фонематических функций, уровня сенсомоторного развития, способности ориентации в пространстве, грамматического строя речи, морфологических и синтетических обобщений, понимания прочитанного.

В процессе анализа результатов учитывалась способность воспроизведения услышанных слогов и слов, дифференциация звуков по противопоставлениям; воспроизведения ритмических структур и выполнение простых ориентировок; понимание прочитанного (ответы на вопросы, на общую ориентировку в тексте); понимание некоторых грамматических форм речи.

Поведенное нами обследование позволило сделать следующие выводы. У 37,5 % учащихся было выявлено наличие предпосылок к возникновению дислексии и дисграфии. Дети с трудом повторяли ряды слогов, слов, отличающихся по твердости-мягкости одним звуком. Стоит отметить, что все слоги, в которых использовались звуки, были автоматизированы в речи детей. В связи с этим выраженные трудности могли быть связаны со снижением слуховой памяти. Некоторые дети испытывали трудности в переключении с одного артикуляционного уклада на другой. У 20 % были обнаружены ошибки при различении акустически сходных звуков, но они были единичными и системного характера не носили.

Задания на воспроизведения ритмических структуры слова у 33 % детей вызвали затруднения. Даже после пятикратной демонстрации образца им было трудно справиться с заданием. 59 % без особых трудностей смогли справиться с заданием «Рабочая строка». 41 % детей столкнулись с проблемами определения соседних строк относительно той, где было написано предложение.

У некоторых учеников, имеются грубые нарушения грамматического строя речи. 37,5 % допускали ошибки при употреблении существительных множественного числа: они часто использовали исходную форму существительных либо неправильно меняли форму существительных. 37,5 % не могли правильно употребить части речи в нужной грамматической форме, согласовав их друг с другом. На наш взгляд, данный тип ошибок обусловлен бедностью словаря и нарушениями процессов словообразования.

Анализ результатов исследования в понимании прочитанного показал, что 20 % детей совершают следующие ошибки: они могут верно обозначить главного героя рассказа, описать события, но им трудно запомнить подробности; при пересказе дети сохраняют логику событий, но пользуются однообразными синтаксическими конструкциями. 17 % обследованных могут запомнить и назвать главного героя, однако нарушают последовательность событий при пересказе текста. 60 % детей смогли ответить на все вопросы без ошибок, запомнили события, описанные в предъявляемом тексте, смогли назвать главного и второстепенных героев, запомнили рассказ и пересказали его подробно.

У многих детей (41 %) чтение является побуквенным и послоговым, для них характерно большое количество ошибок, связанных с нарушением языкового анализа и синтеза и трудностями различения фонем.

*На третьем этапе* экспериментального исследования мы выявили степень удовлетворенности родителями качеством подготовки их детей к обучению в школе, уровень их компетентности в аналогичных вопросах. Анкетирование проводилось в подготовительной группе на базе МДОУ «Детский сад «Улыбка» с. Брейтово. В анкетировании принимало участие 24 родителя. Анализ результатов показал, что дети, воспитывающиеся в неполных семьях, матерями-одиночками, а также в семьях, где не уделяют время игре с ребенком, чтению книг, развивающим занятиям, имеют явные проблемы в речевом развитии. Родители отмечали, что им не хватает личных встреч с педагогами и воспитателями, родительских собраний, что обусловлено отчасти сложившейся эпидемиологической ситуацией в стране.

Итак, проблема преемственности дошкольного и начального школьного образования в рамках организации логопедической ра-

боты является актуальной, особенно в условиях муниципальных сельских районов, где отмечается нехватка специалистов и отсутствие квалифицированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

### **Библиографический список**

1. Анненкова В. В. Преемственность между детским садом и школой / В. В. Анненкова, Л. И. Логинова // Психология и педагогика: методологические и методические проблемы и пути их решения : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Уфа : ООО «Агентство международных исследований», 2020. С. 37-39.

2. Баканова Т. В. Пути обеспечения реализации программы преемственности «Детский сад – начальная школа» / Т. В. Баканова, Л. Н. Оглашенных // Преемственность в образовании. 2019. № 21 (03). С. 15-26.

3. Веснина О. П. Преемственность детского сада и школы в соответствии с ФГОС // Традиции и новации в дошкольном образовании. 2018. № 4 (7). С. 20-24.

4. Гатауллина Р. А. Преемственность в работе учителей-логопедов детского сада и школы посредством создания системы коррекционной работы по профилактике нарушений чтения и письма у детей // Преемственная система инклюзивного образования : материалы X Международной научно-практической конференции. Казань : Познание, 2021. С. 74-76.

5. Давыдов В. В. Развивающее образование: теоретические обоснования преемственности дошкольной и начальной школьной ступени / В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев // Возрастная психология. 1997. № 1. С. 3-18.

6. Должикова Р. А. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе / Р. А. Должикова, Г. М. Федосимов, И. П. Кулинович. Москва : Школьная Пресса, 2008. 126 с.

7. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 330 с.

8. Курныкина Т. В. Преемственность детского сада и школы в аспекте речевого развития детей // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалифи-

кации кадров : материалы XXIII Международной научно-практической конференции. Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2022. С. 85-90.

9. Лобанова О. А. Преемственность в работе учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения и школы // Преемственность в образовании. 2019. № 23 (10). С. 771-777.

10. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. Москва : Владос, 1995. 255 с.

11. Соловьева Н. Н. Вопросы преемственности детского сада и школы / Н. Н. Соловьева, А. С. Александрова // Вопросы дошкольной педагогики. 2021. № 10 (47). С. 33-35.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>. (Дата обращения: 15.10.2022).

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_207

*О. В. Елецкая, А. Г. Сайко*

***Особенности импрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи***

В статье приведены данные исследования состояния импрессивной стороны речи у детей среднего дошкольного возраста с умственной отсталостью и общим недоразвитием речи (I уровень речевого развития), сенсомоторной алалией. Выявлены явные различия в состоянии импрессивной стороны речи у детей обеих групп: на уровне понимания инструкции, способности действовать по подражанию, на уровне развития фиксации взора, зрительного восприятия предметных картинок, наличия указательного жеста; на уровне развития пассивного словаря, понимания логико-грамматических категорий, фразовой речи.

**Ключевые слова:** импрессивная речь; умственная отсталость; общее недоразвитие речи; сенсорная алалия; дети среднего дошкольного возраста.

*O. V. Yeletskaia, A. G. Sayko*

***Features of impressive speech in middle preschool children  
with systemic speech underdevelopment***

The article presents the data of the study of the state of the impressive side of speech in children of middle preschool age with mental retardation and general underdevelopment of speech (I level of speech development), sensorimotor alalia. There are obvious differences in the state of the impressive side of speech in children of both groups: at the level of understanding instructions, the ability to act by imitation, at the level of development of eye fixation, visual perception of subject images, the presence of an index gesture; at the level of development of passive vocabulary, understanding of logical and grammatical categories, phrasal speech.

**Keywords:** impressive speech; mental retardation; general underdevelopment of speech; sensory alalia; children of middle preschool age.

Речь играет важную роль в системе высших психических функций и является основным механизмом мышления, сознательной деятельности человека [цит. по: Выготский, 2021; Ковшиков, Глухов, 2007]. От своевременного появления речи зависит, как скоро ребенок овладеет высшими уровнями сознания и произвольностью поведения [Зимняя, 2001].

Недоразвитие импрессивной стороны речи входит в структуру многих речевых и интеллектуальных нарушений [Елецкая, 2020; Мониторинг коррекционно-логопедической ... , 2016]. С целью практического изучения уровня сформированности импрессивной речи у детей среднего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи был организован констатирующий эксперимент. В нем принимали участие 20 детей в возрасте 4-4,5 лет. По данным ПМПК, *дети первой группы* имели заключение «интеллектуальные нарушения тяжелой степени тяжести, системное недоразвитие речи (тяжелой и средней степени тяжести)», у детей *второй груп-*



ны – «общее недоразвитие речи (I уровень речевого развития), сенсомоторная алалия».

В ходе исследования применялись следующие *методы*: наблюдение, сравнение, анализ полученных сведений, метод математической обработки результатов. В исследовании была использована диагностическая методика Е. А. Стребелевой [Стребелева, 2014]. Цель эксперимента – выявление состояния импрессивной речи и особенностей ее формирования у детей среднего дошкольного возраста с умственной отсталостью и общим недоразвитием речи I уровня речевого развития, сенсомоторной алалией.

Первый блок заданий предполагал исследование уровня понимания инструкции, способность действовать по подражанию; включал серию заданий, направленных на изучение взаимодействия со взрослым, понимание инструкции, действия по подражанию.

Большинство детей *первой группы* (дети с интеллектуальными нарушениями) имели сложности взаимодействия со взрослым. 20 % детей выполнили задание с первого раза, без особых трудностей, вступили в контакт с экспериментатором и согласились на сотрудничество. 50 % детей после трехкратного демонстрирования понадобилась помощь взрослого (рука в руку), чтобы начать игру. 10 % детей не смогли выполнить задание самостоятельно из-за моторных трудностей, но после обучения успешно справились. 20 % с заданием не справились, не согласились на сотрудничество.

*Вторая группа детей* показала более высокие результаты и готовность к сотрудничеству с экспериментатором. 50 % детей активно вступали во взаимодействие со взрослым, демонстрировали эмоциональную вовлеченность-смех, удовлетворение от игры. 10 % не смогли выполнить задание самостоятельно из-за моторных сложностей, но после сопряженного обучения с экспериментатором (рука в руку) успешно выполнили задание. 30% детей после многократного повторения выполняли задание, но не всегда успешно. 10 % отказались выполнять задание.

Следует отметить, что дети с общим недоразвитием речи (I уровень речевого развития) легче вступают в контакт с педагогом, чем дети с умственной отсталостью. Большинство детей второй группы демонстрировали эмоциональную вовлеченность: смех, удовлетворение от игры. Из-за особенностей развития эмоционально-волевой сферы дети с интеллектуальными нарушениями

ми труднее соглашались на сотрудничество с экспериментатором, у них наблюдалась повышенная возбудимость, раздражительность, отсутствие мотивации.

Второй блок заданий предполагал исследование уровня развития фиксации взора, зрительного восприятия предметных картинок, наличие указательного жеста. Детям предлагались шесть пар одинаковых картинок. В начале эксперимента были представлены для ознакомления и внимательного рассмотрения все картинки. Далее испытуемым нужно было найти картинку и показать такую же, как у экспериментатора.

В ходе обследования мы установили, что у 80 % детей первой группы сформирован указательный жест. 30 % детей показали заинтересованность в конечном результате: они сразу поняли условия задания и уверенно показали картинки по просьбе экспериментатора. 20 % детей сразу поняли задание, но в процессе выполнения допускали ошибки, явной заинтересованности в конечном результате не проявляли, пользовались указательным жестом избирательно. 30 % детей после многократного повторения выполнили задание, к результату своей деятельности были безразличны. 20 % испытуемых после обучения продолжили действовать неадекватно: бросали картинки на пол, переворачивали, брали картинку педагога, не фиксировали взгляд на предлагаемой картинке.

Дети второй группы показали средний уровень развития фиксации взора, указательный жест сформирован лишь у 50 %. Дети этой группы чаще испытывали сложности в сличении картинок. 70 % понадобилось многократное повторение задания, и даже после обучения было допущено множество ошибок. 30 % испытуемых отказались выполнять задание.

Третий блок был направлен на исследование пассивного словаря. Он включал в себя серию заданий на определение объема словаря, точность понимания значений слов, обобщающих слов.

Анализ результатов исследования показал, что дети обеих групп испытывали трудности в понимании глаголов. Испытуемым было предложено совершить действие с игрушкой: посадить на стул. Только 50 % детей из справились с заданием.

Результаты исследования понимания обобщенных понятий показали, что дети обеих групп испытывают сложности в их восприятии. Наименьшие трудности вызывают категории: игрушки,

посуда, одежда, обувь, овощи, фрукты. С такими категориями, как домашние и дикие животные, транспорт, мебель, справились только 15 % из испытуемых.

Четвертый блок – исследование понимания логико-грамматических категорий. Включает в себя серию заданий на дифференциацию единственного и множественного числа, различение предложно-падежных конструкций, понимание слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом, приставочных глаголов.

Анализ полученных данных показал, что дети обеих групп недостаточно владеют морфологической системой языка. Несформированность понимания логико-грамматических конструкций у дошкольников с умственной отсталостью и детей с общим недоразвитием речи (I уровень речевого развития) носят грубый характер. Особые трудности были с пониманием приставочных глаголов. Только 10 % детей справились с заданием после многократного повторения. 50 % испытуемых понадобилась помощь экспериментатора, 20 % не справились с заданием. Исследование понимания слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами показало, что дети с нарушением интеллекта обладают более высоким пониманием, нежели дети с общим недоразвитием речи, сенсомоторной алалией. 50 % детей первой группы справились с заданием успешно, без помощи экспериментатора. 50 % понадобилась помощь экспериментатора, и в процессе выполнения были допущены незначительные ошибки. 20 % детей с заданием не справились. Дети второй группы показали менее высокие результаты: 40 % детей с заданием не справились. Наименьшие трудности у обеих групп вызвала дифференциация единственного и множественного числа.

При исследовании понимания предложно-падежных инструкций было отмечено большое количество ошибок у детей обеих групп. Детям было предложено два уровня сложности: сюжетная картинка, на которой в соответствии с вопросом педагога, нужно было показать, кто находится: в, на, по, под, над, перед, за, около относительно называемого предмета, а также задание с использованием реальных предметов (коробка и круг). Исследование показало, что в связи с возрастом и особенностями визуального восприятия детям было легче справиться с вариантом, где был только предмет.

Пятый блок – исследование понимания фразовой речи. В данном блоке детям были предложены три задания: понимание словосочетаний и простых предложений, узнавание действий на сюжетных картинках, понимание просьб и вопросов, связанных с пространственным расположением знакомых предметов, находящихся в привычных местах.

Анализ результатов показал, что наименьшие трудности у детей обеих групп вызывало понимание целостных словосочетаний. Детям было предложено закрыть глаза и помахать рукой. Только 20 % детей первой группы не справились с заданием из-за моторных сложностей. 50 % понадобилась помощь экспериментатора: они выполнили действия по подражанию после многократного повторения экспериментатора. 30 % детей выполнили инструкцию частично, то есть только одно из предложенных действий. Дети второй группы показали более низкие результаты: 40 % детей не справились с заданием и только 30 % детей выполнили задание полностью и получили высший балл.

Задание на исследование понимания действий на сюжетных картинках состояло из двух частей: понимание простых предложений и вопросительных предложений. Обследование показало, что дети обеих групп легче справляются с узнаванием повествовательных предложений, чем с узнаванием вопросительных. Только 20 % испытуемых второй группы проявили интерес и активность, поняли инструкцию с первого раза. 50 % понадобилась помощь экспериментатора и многократное повторение инструкции, но даже после обучения задание было выполнено не в полном объеме. Ни один из испытуемых не справился с заданием в полном объеме. Дети с интеллектуальными нарушениями не справились с заданием на понимание вопросительных предложений.

При исследовании понимания просьб, вопросов, связанных с пространственным расположением знакомых предметов, которые находятся в привычных местах, дети испытывали сложности с пониманием многоступенчатых инструкций.

Исходя из результатов исследования, мы можем сделать вывод, что у детей с общим недоразвитием речи (I уровень речевого развития) и у детей с умственной отсталостью понимание фразовой речи грубо нарушено. Особые трудности вызывают задания на

узнавание действий на сюжетных картинках, вопросительные предложения и многоступенчатые инструкции.

Сравнительная результаты показали, что испытуемых можно условно поделить на *три группы* относительно уровня развития импрессивной речи: *дети с низким уровнем сформированности импрессивной речи, дети с уровнем импрессивной речи выше среднего и дети со средним уровнем* [Жукова, 1994; Елецкая, 2019]. Словарный запас, которым располагают дети обеих групп, существенным образом характеризует особенности их познавательной деятельности, умение осмысливать и отражать в речи окружающую их действительность. Кроме того, отмечается нарушенное понимание обобщающих слов, логико-грамматических категорий, неразличение предложно-падежных конструкций, уменьшительно-ласкательных форм слов, что приводит к ограниченному пониманию обращенной фразовой речи [Забрамная, 2004; Шереметьева, 2017]. При построении коррекционного маршрута по преодолению нарушений импрессивной речи особое внимание следует уделить лексико-грамматической стороне речи, пониманию обобщающих слов, приставочных глаголов, многоступенчатых инструкций, вопросительных предложений, дифференциации предлогов [Лосева, 2020; Юшинская, 2017]. Одновременно должна проводиться работа по формированию понимания связной речи.

### **Библиографический список**

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : АСТ, 2021. 286 с.
2. Елецкая О. В. Специальная педагогика / О. В. Елецкая, М. В. Матвеева, Е. А. Логинова. Москва : Владос, 2019. 478 с.
3. Елецкая О. В. Речевые нарушения у детей : монография / О. В. Елецкая, Л. С. Чутко. Москва : Медпресс-информ, 2020. 448 с.
4. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей. Москва : Социально-политический журнал, 1994. 96 с.
5. Забрамная С. Д. Умственная отсталость отграничение ее от сходных состояний: психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости // Детская патопсихология / сост. Н. Л. Белопольская. Москва : Когито-Центр, 2004. С. 19-31.

6. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

7. Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. Москва : АСТ, Астрель, 2007. 318 с.

8. Лосева С. М. Специфика логопедической работы с умственно отсталыми дошкольниками // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 209-212.

9. Мониторинг коррекционно-логопедической работы / О. В. Елецкая, Е. А. Логинова, Г. А. Пеньковская, В. П. Смирнова [и др.]. Москва : Форум, 2016. 400 с.

10. Стребелева Е. А. Методика обследования, познавательного развития, диагностическое обучение, качественная и количественная оценка действий ребенка 2-3 лет. Москва : Просвещение, 2014. 164 с.

11. Шереметьева Е. В. Логопедия. Алалия как системное недоразвитие речи. Челябинск : Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2017. 106 с.

12. Юшинская Ж. А. Подход к организации коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми детьми // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития : сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции. Волгоград : ИЦРОН, 2017. 170 с.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_214

*О. В. Елецкая, М. А. Уласевич*

***Трудности словообразования прилагательных  
у дошкольников с общим недоразвитием речи***

В статье раскрыта актуальность проблемы исследования трудностей словообразования прилагательных у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которая заключается в поиске современных путей логопедической работы, направленных на пре-

одоление данных нарушений. В рамках статьи представлены результаты исследования словообразования прилагательных у детей дошкольного возраста 6-6,5 лет, отмечаются специфические трудности, описаны направления логопедической работы по преодолению нарушений словообразовательных операций имен прилагательных у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** дифференцированный подход; словообразование прилагательных; общее недоразвитие речи; механизмы нарушений; уровни сформированности словообразовательных операций.

*O. V. Eletskaia, M. A. Ulasevich*

### ***Difficulties in word formation of adjectives in preschoolers with general speech underdevelopment***

The article reveals the relevance of the problem of studying the difficulties of word formation of adjectives in preschool children with general underdevelopment of speech, which consists in finding modern ways of speech therapy work aimed at overcoming these disorders. The article presents the results of a study of the word formation of adjectives in preschool children aged 6-6.5 years, specific difficulties are noted, the directions of speech therapy work to overcome violations of word-formation operations of adjectives in preschool children with general speech underdevelopment are described.

**Keywords:** differentiated approach; word formation of adjectives; general underdevelopment of speech; mechanisms of disorders; levels of formation of word-forming operations.

Вопрос преодоления недостатков словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи (*далее ОНР*) является актуальным, что обусловлено значимостью формирования словообразования прилагательных в интеллектуальном и речевом развитии детей; наличием у дошкольников с ОНР недостатков словообразования прилагательных, которые в значительной степени отягощают речевой дефект; важностью проведения логопедической работы по преодолению подобных речевых нарушений для успешного обучения детей чтению и письму [Елецкая,

Чутко, 2020; Зыбина, 2020, Кривоносова, 2020; Левина, 1959; Маслакова, Егорова, 2018].

Ученые (Е. Н. Винарская, А. Н. Гвоздев и др.) рассматривают закономерности формирования словообразовательных операций на протяжении дошкольного возраста и считают, что данный процесс опосредуется не только становлением речевых функций ребенка, например, увеличением объема активного словаря, но и проявлением зависимости его формирования от умения осуществлять анализ предметов и явлений, от уровня развития восприятия окружающего мира, от способности к соотносению прилагательных с языковыми единицами, а также от умения вычленять морфемы [Винарская, 2006; Гвоздев, 2013].

При ОНР процесс словообразования происходит в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием, но дети с данным речевым нарушением затрудняются в проведении операций словообразования, а сам процесс производства слов задерживается в силу недостаточного речевого развития и ограниченности лексического запаса [Ганиева, 2021].

В рамках экспериментального исследования с целью изучения состояния словообразовательных операций имен прилагательных у детей дошкольного возраста с ОНР нами использовалась методика Р. И. Лалаевой [цит. по: Мониторинг коррекционно-логопедической ... , 2016]. В исследовании принимали участие две группы детей: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). В состав ЭГ вошло 15 детей с ОНР (III уровень речевого развития, стертая псевдобульбарная дизартрия и моторная алалия) в возрасте от 6 до 6,5 лет, в КГ – дошкольники 6-6,5 лет с нормотипичным вариантом речевого развития.

Результаты проведенной диагностики выявили наличие ошибок, которые являлись характерными для детей ЭГ и КГ, отмечены специфические нарушения операций словообразования, встречающиеся только у испытуемых с ОНР.

Основными типами ошибок словообразования можно назвать неправильное использование синонимичных аффиксов при образовании новых слов (например, хитровая вместо хитрая, соломенная вместо соломенная), пропуск суффикса либо использование двух суффиксов одновременно (например, шелковый, шерстиновая,



наличие замен суффиксов другого деривационного значения (беличное дупло, лисичья нора).

При осуществлении детьми ЭГ словообразовательных операций выявлен ряд следующих ошибок, что позволяет их рассматривать в качестве специфических: образование неологизмов с использованием ненормативных суффиксов (платье из ситца – сическое); использование префиксально-суффиксального способа образования вместо суффиксального; неправильный выбор мотивирующего слова (например, если днем мороз, то ребенок называет этот день хороший вместо морозный); неправильный выбор флексии (бабушкиная сумка, дедушкиный шарф), замена словообразования словоизменением, лексические замены.

Трудности словообразования прилагательных у детей ЭГ обусловлены нарушениями морфологической системы языка, что проявляется в нарушении систематизации словообразовательных моделей, в неправильном выборе суффиксов, в нарушении процесса комбинирования морфем, что соотносится с нормативным словообразованием в рамках лингвистики [Немченко, 2020]. Неологизмы свидетельствуют о том, что дети заимствуют из речи окружающих производные слова в целом, а не создают их по существующим правилам словообразования, воспроизводят их в искаженном виде, что обусловлено недостаточностью восприятия и анализа.

Анализ результатов исследования позволил выделить подгруппы детей в зависимости от уровня сформированности словообразования имен прилагательных. Так, в первую подгруппу вошли 11 детей с нормальным речевым развитием (73,3 %), продемонстрировавших высокий уровень сформированности словообразования имен прилагательных. Эти дети успешно выполняли предложенные задания, единичные ошибки могли исправить самостоятельно.

Во вторую подгруппу, со средним уровнем сформированности словообразования имен прилагательных, вошло 8 детей ЭГ (53,3 %) и 4 дошкольника КГ (26,6 %). У испытуемых этого уровня наблюдаются операции первоначального вычисления морфемы, характеризующие выделения морфемы как отдельного знака в структуре слова, но дети испытывают трудности адекватного соотнесения производного слова с денотатами. Можно допустить, что

подобные ошибки вызваны трудностями различения и дифференциации аффиксов, что приводит к их ошибочному использованию.

В третью подгруппу вошли 7 детей ЭГ (46,6 %) с низким уровнем сформированности словообразования имен прилагательных. У этих детей не сформирован навык ориентировочной установки на вычисление морфемы из состава слова, отсутствует навык адекватного отбора необходимого аффикса из решетки морфем и включения его в состав мотивированного слова.

Кроме того, у дошкольников с ОНР присутствовала стереотипность в вариантах ответов. Так, когда дети должны были объяснить значение слова «кисловатый», «сладковатый», «красноватый», то они отвечали «кисловатое яблоко», «сладковатое яблоко», «красноватое яблоко», а объясняя значение слова «стеклянный», дошкольники отвечали «стеклянное стекло». В тоже время испытуемые часто неправильно объясняли значения производных слов. Например, «молчаливым», по мнению детей, может быть «мяч», «тоненьким» – «кошка, дом». Среди детей данной подгруппы наблюдались отказы от выполнения заданий в связи с незнанием значения слова.

Анализ данных, полученных в ходе экспериментального исследования, выявил различные уровни сформированности словообразования прилагательных у дошкольников с ОНР. Условное деление детей по уровням сформированности словообразования прилагательных в дальнейшем предполагает применение дифференцированного подхода к определению содержания логопедической работы. Дифференцированный подход к коррекции нарушений словообразования имен прилагательных у дошкольников с ОНР будет заключаться также в условиях педагогического руководства и поддержки деятельности детей [Куликова, 2020]. Данный подход будет учитывать степень сложности и доступности предъявляемого материала, уровень сформированности словообразования имен прилагательных. Так, для дошкольников с низким уровнем сформированности словообразования имен прилагательных будут подобраны наглядные и речевые образцы. При этом дошкольникам со средним уровнем будет предоставлено больше самостоятельности, помощь будет оказана только по запросу [Лалаева, 2014].

Таким образом, мы можем предположить, что учет различных вариантов нарушения словообразования прилагательных у до-

школьников с ОНР в коррекционно-логопедическом воздействии может рассматриваться как значимое условие повышения его эффективности.

### Библиографический список

1. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Москва : АСТ, 2006. 320 с.

2. Ганиева А. Р. Формирование словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Современные научные исследования: теория, методология, практика : сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции. Уфа : НИЦ «Центр науки», 2021. С. 124-128.

3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. Москва : Педагогика, 2013. 390 с.

4. Елецкая, О. В. Речевые нарушения у детей : монография / О. В. Елецкая, Л. С. Чутко. Москва : Медпресс, 2020. 448 с.

5. Зыбина А. С. Методические аспекты формирования (развития) навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи // Вопросы педагогики. 2020. № 3-1. С. 81-88.

6. Кривоносова А. В. Современные научные представления о нарушении грамматического оформления высказывания у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи // Международный студенческий научный вестник. 2020. № 3. С. 79-83.

7. Куликова И. С. Введение в языкознание / И. С. Куликова, Д. В. Салмина. Москва : Юрайт, 2020. 366 с.

8. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. Санкт-Петербург : Союз, 2014. 457 с.

9. Левина Р. Е. Вопросы логопедии. Москва : АПН РСФСР, 1959. 314 с.

10. Маслакова П. А. Особенности формирования словообразовательной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / П. А. Маслакова, Н. Л. Егорова // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 4 (51). С. 66-68.

11. Мониторинг коррекционно-логопедической работы / под ред. О. В. Елецкой. Москва : Форум, 2016. 400 с.

12. Немченко В. Н. Введение в языкознание. Москва : Юрайт, 2020. 494 с.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_220

*И. Б. Карелина, Т. В. Патаралова*

***Логопедическая работа по формированию фразовой речи у детей дошкольного возраста с дизартрией***

В статье излагаются теоретические аспекты формирования фразовой речи у детей дошкольного возраста с дизартрией, дана характеристика особенностей речи детей дошкольного возраста с дизартрией. Представлен анализ основных логопедических методов коррекции фразовой речи у детей дошкольного возраста с дизартрией, изложены результаты экспериментального исследования по формированию фразовой речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.

**Ключевые слова:** фразовая речь; высказывание; дети дошкольного возраста; дизартрия; логопедическая работа; обследование.

*I. B. Karelina, T. V. Pataralova*

***Speech therapy work on the formation of phrasal speech in preschool children with dysarthria***

The article describes the theoretical aspects of the formation of phrasal speech in preschool children with dysarthria, characterizes the speech features of preschool children with dysarthria. The analysis of the main speech therapy methods of correction of phrasal speech in preschool children with dysarthria is presented, the results of an experimental study on the formation of phrasal speech in preschool children with dysarthria are presented.

**Keywords:** speech; phrasal speech; utterance; preschoolers; dysarthria; speech therapist; speech disorders; speech therapy work; examination; correction; articulation apparatus; motor skills.

Речь является одной из важнейших высших психических функций человека. Формирование у детей правильной речи дает возможность общения и готовит его к обучению в школе. Ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в общение с окружающими, он может понятно выражать свои желания, мысли, задавать вопросы, обсуждать игру. Развитие фразовой речи влечет за собой правильное грамматическое ее оформление, формирование навыков словообразования, подбор однокоренных слов. Расширяются возможности преобразования простых предложений в сложносочиненные и сложноподчиненные. Эти условия особенно важны для коррекционной работы с детьми, у которых имеется дизартрия.

Нарушения фразовой речи влияют на весь ход психического развития ребенка, что находит отражение и в деятельности, и в поведении, и в межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми. Возникающие нарушения приводят ребенка к стеснительности, низкой самооценке, закрытости, агрессивному поведению. Зачастую нарушения речи могут сочетаться с педагогической запущенностью. В связи с этим большое значение имеет ранняя диагностика различных отклонений развития речи [Бабушкина, 2020; Кондратенко, 2020; Соловьева, 2020].

Дошкольный возраст характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Нередко наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно формируются навыки словообразования, связная речь, навыки творческого рассказывания, совершенствуется звукопроизносительная и грамматическая сторона речи [Кондратенко, 2020; Соловьева, 2020; Ткаченко, 2007].

Дети с нарушениями речи имеют отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи. Среди нарушений речи наибольшее распространение получили дислалия, дизартрия, общее недоразвитие речи [Смирнова, 2006].

Дизартрические расстройства представляют собой расстройства произносительной стороны речи, связанные с поражением центрального отдела речедвигательного анализатора и нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата. Недостаток

слухового восприятия фонем и контроля за ними способствует закреплению нарушения звукопроизношения в речи [Архипова, 2007]. В настоящее время наиболее часто у детей дошкольного возраста встречаются различные формы дизартрии.

Методы коррекции речи при дизартрии были разработаны Е. Ф. Архиповой, Е. Н. Винарской, И. Б. Карелиной, Л. В. Лопатиной, Е. М. Мастюковой, О. В. Правдиной, К. А. Семеновой, Н. В. Серебряковой, Е. Ф. Собонович, Г. В. Чиркиной и др. Все эти авторы отмечали необходимость проведения специфической целенаправленной работы по развитию общей, артикуляционной моторики, мелкой моторики пальцев рук, а также дыхательных и голосовых упражнений, рекомендовали комплексное воздействие, включающее медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое направления [Архипова, 2007; Карелина, 2000; Карелина, 2022; Лопатина, 2014; Методы обследования ... , 2010].

Ранняя и правильно организованная логопедическая помощь в сочетании с соответствующими воспитательными мероприятиями (преодоление речевого негативизма, активизация компенсаторных возможностей ребенка, его познавательных интересов и т. д.) дает возможность значительной части детей с дизартрией усваивать программу общеобразовательной школы.

Нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого являлось изучение особенностей формирования фразовой речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад №113» г. Рыбинска Ярославской области. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста из группы комбинированной направленности в количестве 20 человек: из них с легкой степенью корковой и экстрапирамидной дизартрии – 10 человек (экспериментальная группа), а также дети из логопедической группы компенсирующей направленности в количестве 10 детей с таким же диагнозом (контрольная группа).

На сегодняшний день комплексной методики обследования речи, позволяющей сделать вывод о состоянии фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, осложненной общим недоразвитием речи, не существует, в связи с чем мы использовали комплекс диагностических заданий таких авторов, как В. М. Акименко [Акименко, 2014], О. А. Безрукова [Безрукова,

2008], В. П. Глухов [Глухов, 2014; Глухов, 2021]. Исследование осуществлялось в три этапа: исследование лексической составляющей речи, грамматической стороны речи и фразовой речи.

Результаты исследования лексического и грамматического развития речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп показали, что никто из детей с дизартрией не показал высоких результатов: у участников как контрольной, так и экспериментальной группы выявлен только средний и низкий уровень лексического и грамматического развития речи.

При исследовании фразовой речи в описательном рассказе никто из участников с дизартрией в обеих группах не показал высоких результатов. Средний уровень отмечен у 60 % детей с дизартрией в экспериментальной группе и у 50 % в контрольной группе, низкий уровень зафиксирован у 4 % и у 50 % детей с дизартрией соответственно.

При исследовании фразовой речи в пересказе никто из участников с дизартрией как в контрольной, так и в экспериментальной группе, не показал высоких результатов. В ходе пересказа дошкольники с дизартрией смогли передать общий смысл рассказа, однако большинство из них использовали не предложения, а только односложные фразы, им требовались наводящие вопросы, иначе пересказ представлял собой отдельные фразы и слова, частично передающие сюжет рассказа или сказки. Воспитанникам с дизартрией сложно было построить предложения, используя несколько фраз. Отмечались пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.

Разработка основных направлений коррекционно-логопедической работы базировалась на использовании рекомендаций таких авторов, как: А. М. Горчаковой и Е. А. Чаладзе [Горчакова, Чаладзе, 2017], Н. Н. Капышевой [Капышева, 2001], Т. А. Ткаченко [Ткаченко, 2007], С. Г. Щербак [Щербак, 2021] и др. Для реализации основных направлений логопедической работы по формированию фразовой речи у детей дошкольного возраста с дизартрией нами были выделены следующие этапы:

1 этап – подготовительный. Основные направления работы:

1.1. Активизация умения составлять простые предложения по вопросам, демонстрации действий по картинке: существительное в

Им. п. + согласованный глагол + прямое дополнение; существительное в Им. п. + согласованный глагол + два зависимых от глагола существительных в косвенных падежах.

1.2. Знакомство с грамматическими категориями существительного и глагола.

2 этап – основной. Основные направления работы:

2.1. Знакомство с методом наглядного моделирования.

2.2. Формирование и закрепление умения составлять фразу из нескольких слов.

2.3. Закрепление навыка употребления правильных падежных окончаний существительного, знакомство с грамматическими категориями прилагательного.

2.4. Знакомство с простыми (непроизводными) предлогами и закрепление навыка их употребления во фразах.

2.5. Формирование умения составлять сложные предложения.

3 этап – заключительный. Основные направления работы:

3.1. Развитие навыка употребления повествовательных предложений.

3.2. Закрепление навыков составления сложных предложений, состоящих из нескольких фраз.

3.3. Рассказ знакомых историй и сказок.

Таким образом, все этапы реализовывались последовательно, направления – параллельно.

На контрольном этапе эксперимента мы осуществили повторную диагностику речи детей. Так, 1 ребенок с дизартрией (10 %) в экспериментальной группе показал высокий результат, однако у большинства детей выявлен средний уровень лексического и грамматического развития. Средний уровень отмечен у 70 % детей с дизартрией и низкий уровень – у 2 % детей с дизартрией. У всех участников контрольной группы также выявлен только средний и низкий уровень лексического и грамматического развития, но при этом результаты в процентном отношении не изменились. Средний уровень показали 60 % детей с дизартрией, низкий уровень – 40 % детей с дизартрией в контрольной группе.

В экспериментальной группе высокий уровень зафиксирован у одного ребенка с дизартрией (10 %). Средний уровень показали 70 % детей с дизартрией и низкий уровень – 20 % детей с дизартрией. В контрольной группе средний уровень – 50 % детей с ди-



зартрией и низкий уровень – 50 % детей с дизартрией. Результаты экспериментальной группы по всем показателям диагностики улучшились.

Результаты оценки сформированности фразовой речи в пересказе у дошкольников с дизартрией в экспериментальной группе стали значительно выше, а у дошкольников контрольной группы с дизартрией остались практически на том же уровне. При пересказе дошкольники экспериментальной группы с дизартрией смогли передать общий смысл рассказа, воспитанникам требовалось меньше наводящих вопросов. Большее количество детей продемонстрировали умение строить связный текст. В контрольной группе пересказ детей по-прежнему представлял собой отдельные фразы и слова, частично передающие сюжет текста. Воспитанникам с дизартрией из экспериментальной группы стало проще построить предложения с использованием нескольких фраз. В их высказываниях отмечалось меньше пропусков отдельных моментов действия или целого фрагмента, нарушения связности изложения стали встречаться реже, количество единичных смысловых несоответствий снизилось.

Итак, специально организованная логопедическая работа оказала положительное влияние на формирование фразовой речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.

### **Библиографический список**

1. Акименко В. М. Речевые нарушения у детей. Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. 46 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. Москва : АСТ: Астрель, 2007. 222 с.
3. Бабушкина С. Ю. Изучение особенностей овладения структурой предложения дошкольниками с нарушениями речи / С. Ю. Бабушкина, С. Ю. Гилева // Мир специальной педагогики и психологии. 2020. Вып. 12-13. С. 75-78.
4. Безрукова О. А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова. Москва : Каисса, 2008. 95 с.
5. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Москва : В. Секачев, 2014. 182 с.

6. Глухов В. П. Психолингвистические аспекты методики формирования связной речи детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития // Логопедия: Современный облик и контуры будущего : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва : МПГУ, 2021. С. 51-60.

7. Горчакова А. М. Формирование языкового механизма у детей с экспрессивной (моторной) алалией через коммуникативные ситуации / А. М. Горчакова, Е. А. Чаладзе // Специальное образование. 2017. № 3 (47). С. 53-56.

8. Капышева Н. А. Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня на занятиях по обучению рассказыванию по серии картинок. Москва : ГНОМ и Д, 2001. 63 с.

9. Карелина И. Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2000. 23 с.

10. Карелина И. Б. Речевой аспект социализации детей с дизартрией // Специальное образование. 2022. № 2 (66). С. 55-64.

11. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с нарушениями речи // Мир специальной педагогики и психологии. 2022. Вып. 12-13. С. 59-67.

12. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами / под ред. Е. А. Логиновой. Санкт-Петербург : Союз, 2014. 192 с.

13. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. Москва : Аркти, 2010. 240 с.

14. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2021. 48 с.

15. Соловьева Л. Г. Особенности языковой и коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Мир специальной педагогики и психологии. 2020. Вып.12-13. С. 67-70.

16. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет. Москва : Ювента, 2007. 24 с.

17. Щербак С. Г. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста с ТНР в процессе коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи / Логопедия: Современный облик и контуры будущего : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва : МГПУ, 2021. С. 297-303.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_227

*Е. О. Пилипенко, Г. И. Бондарь*

***Профилактика нарушений письма  
у детей старшего дошкольного возраста  
с общим недоразвитием речи***

В статье рассматривается актуальная в настоящее время проблема профилактики нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дана характеристика основополагающих предпосылок нарушений письма у детей. Раскрываются причины возникновения дисграфии. Рассматриваются основные методы и приемы, предлагаются упражнения для профилактики нарушений письменной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

***Ключевые слова:*** дети дошкольного возраста; общее недоразвитие речи; нарушения письма; профилактика дисграфии; комплекс упражнений.

*Е. О. Pilipenko, G. I. Bondar*

***Prevention of writing disorders in older preschool children  
with general speech underdevelopment***

The article deals with the currently relevant problem of prevention of violations of written speech in older preschool children with general speech underdevelopment. The characteristic of the fundamental prerequisites of writing disorders in children is given. The causes of dysgraphia are revealed. The main methods and techniques are considered, exercises are offered for the prevention of violations of written speech in preschool children with general speech underdevelopment.

---

© Пилипенко Е. О., Бондарь Г. И., 2023

**Keywords:** preschool children; general underdevelopment of speech; writing disorders; prevention of dysgraphia; a set of exercises.

На сегодняшний день актуальность профилактики нарушений чтения и письма обусловлена тем, что специфические нарушения письменной речи значительно легче определить, чем устранить. Особенно важно способствовать развитию письменной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (*далее ОНР*), поскольку у них могут иметь место нарушения в развитии речевых функций, процессов, связанных с письмом и чтением.

Дисграфия – частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью (или распадом) высших психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи. Письмо является сложной формой речевой деятельности и многоуровневым процессом, который включает работу различных анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного, общемоторного [Селиверстов, 2002].

На нарушение письма как на отдельную патологию речевой деятельности впервые указал А. Куссмауль в 1877 г. В это время стало появляться много научных работ с описанием детей, у которых были выявлены различные нарушения письма.

В литературе середины XIX – начала XX вв. преобладают ошибочные мнения о том, что нарушение письма – это одно из проявлений общей слабости и наблюдается только у слабоумных детей. Большим толчком для развития данной темы были исследования Р. А. Ткачева и С. С. Мухина о том, что такие расстройства встречаются как у интеллектуально полноценных, так и у детей с нарушением интеллекта [Филичева, 2021].

Л. Г. Парамонова указывает на то, что имеющиеся предпосылки нарушения письма, к сожалению, представляют собой патологию, одним из основных видимых признаков которой является отклонение от нормального хода речевого развития. Это несоответствие проявляется в том, что у ребенка не сформирована психическая функция (или несколько функций), которые должны формироваться в дошкольном возрасте. Наличие предпосылок дисграфии говорит о том, что это нарушение уже существует, но пока находится в скрытой форме – «спрятана» только до тех пор, пока ребенок не возьмет ручку [цит. по: Андрусева, 2022].

Очень важно помнить о том, что дисграфия может сопровождаться неречевыми симптомами – нарушением познавательной деятельности и психическими расстройствами. В этих случаях неречевые симптомы не определяются характером дисграфии и не входят в ее симптоматику, а вместе с нарушением письма относятся к структуре нервно-психических и речевых расстройств (с алалией, дизартрией, нарушениях речи при интеллектуальной недостаточности и др.).

Особое внимание в работе по профилактике нарушений письменной речи уделяется детям с ОНР. Проявления данной речевой патологии зависят от уровня сформированности компонентов речевой системы и могут варьироваться от полного отсутствия бытовой речи до наличия фразовой речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. У детей с ОНР могут возникать ошибки письма в виде замены букв, соответствующих артикуляционно-акустически близкому звуку, сходных по начертанию. Данные проблемы являются предпосылками нарушения письма и позволяют предположить, что дети могут столкнуться с трудностями при обучении письму [Филичева, 2005].

Профилактика нарушений письма является одним из приоритетных направлений деятельности учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении. Важно работать над развитием зрительно-пространственных функций, памяти, внимания, аналитико-синтетической деятельности, над формированием анализа и синтеза речи, словарного запаса, грамматического строя и над устранением нарушений устной речи [Васильева, 2017].

На первичном обследовании ребенка изучается строение артикуляционного аппарата, темп, ритм речи, интонационная выразительность, голос, тембр, звукопроизношение, фонематические представления, фонематическое восприятие, навыки звукового анализа и синтеза, грамматический строй речи, словарный запас.

Профилактика нарушений письма – это система логопедической работы, которая включает следующие направления:

1. Формирование фонематических процессов: фонематического слуха, слухового внимания, фонематического восприятия, фонематических представлений, фонематического анализа.

2. Развитие оптико-пространственных функций, оптико-кинестетической организации движений: ориентировки в соб-

ственном теле, пространственной ориентировки, ориентировки в двухмерном пространстве.

3. Развитие языкового анализа и синтеза: анализ словесного предложения, слоговый анализ и синтез, фонематический анализ и синтез.

4. Формирование грамматического строя речи: согласование существительного и прилагательного, различение глаголов в единственном и множественном числе, различение видовых пар глаголов и др.

5. Развитие зрительного гнозиса: распознавание графического начертания букв, букв, наложенных друг на друга, похожих букв; развитие умения реконструировать печатные буквы [Лиходеева, 2020; Решетняк, 2019].

Работа по развитию фонематического восприятия и слуха, осуществляется по *двум направлениям*: 1) формирование навыков слухового контроля за качеством произношения звуков; 2) развитие навыков слухового самоконтроля.

С целью профилактики нарушений письма рекомендуется использовать игры и упражнения с постепенным усложнением условий различения слов: от слов, различающихся несколькими звуками, к словам, различающимся только одним звуком. Для развития у детей способности различать слоги используется прием повторения слогов с разными гласными и согласными, с акустически далекими и акустически близкими звуками [Дуванова, 2020].

При обучении навыкам фонематического анализа и синтеза необходима определенная последовательность предъявления речевого материала: 1) ряд гласных звуков; 2) слоги без стечения согласных звуков; 3) слоги со стечением согласных звуков; 4) слова без стечения согласных звуков: односложные, двусложные; 5) слова со стечением согласных звуков: двусложные слова со стечением согласных звуков в середине слова, односложные слова со стечением согласных в начале слова, односложные слова со стечением согласных звуков в конце слова, двусложные слова со стечением согласных звуков в начале слова, двусложные слова со стечением согласных звуков в начале и середине слова; 6) трехсложные слова [цит. по: Ларина, 2022].

Формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентаций предполагает работу по развитию

ориентировки в собственном теле; работу по развитию ориентировки в трехмерном пространстве (спереди, сзади, далеко, близко, высоко, низко и т. д.); работу по развитию ориентировки в двухмерном пространстве [Васильева, 2017; Groshenkova, 2021].

В рамках данного направления мы рекомендуем использовать следующий комплекс игр: «Контролер», «Прятки», «Бег к реке», «Вратарь», «Жмурки с колокольчиком», «Найди игрушки», «Разведчик», «Скок-перескок» [Горбатова, 2005; Козырева, 2011].

Развитие предпосылок языкового анализа и синтеза включает в себя определение количества, порядка и места слов в предложении; анализ и синтез слогов; выбор изображений с определенным количеством слогов в названии; фонематический анализ; определение места звука в слове; определение количества звуков в словах; фонематический синтез и др. [Groshenkova, 2020].

В профилактике нарушений письма особое место занимает развитие зрительного гнозиса. Данный вид работы предусматривает выкладывание букв из палочек с фиксированием внимания на том, в какую сторону направлена буква, где расположены ее элементы и в каком количестве; определение и узнавание букв, написанных на карточках (зеркальные, перевернутые); ощупывание картонных букв с закрытыми глазами. Эффективным является рисование букв по трафарету, шаблону, заполнение контура буквы семенами, волокном, проволокой.

С целью формирования графомоторных функций мы рекомендуем использовать группу графических упражнений, объединенных в три основных блока, которые различаются по степени сложности и точности их выполнения. Выполняя графические упражнения блока I, дети закрепляют умение свободно держать карандаш, легко совершать движения кистью в разные стороны. Для тренировки навыков используются плавные движения рук под контролем собственного зрения ребенка во время того, как он штрихует.

В блоке II графические упражнения усложняются за счет использования более сложных линий, воспроизведения узоров по клеточкам, самостоятельного оформления изображения предметов конструируемыми элементами, в том числе элементами буквенных знаков.

III блок – дети закрепляют приемы расположения графических элементов на плоскости, отрабатывают правильное определение

направления линий и движений рук, четкую передачу элементов узора с учетом ритма и симметрии. Характер графических упражнений должен усложняться: от образно-конкретных изображений к условным. Таким образом, используя данную группу графических упражнений, логопед способствует предупреждению нарушений письма у детей дошкольного возраста с ОНР [Горбатова, 2005].

Итак, для достижения положительного результата в логопедической работе по профилактике нарушений письма у детей дошкольного возраста с ОНР следует проводить комплексную и системную работу с учетом возрастных и психофизических особенностей, уровня сформированности речи. Игровая форма выполнения заданий разнообразит работу учителя-логопеда и будет способствовать лучшему усвоению материала.

### **Библиографический список**

1. Андрусева И. В. Логопедия: нарушение письменной речи / И. В. Андрусева, В. Э. Болдырева. Симферополь : Ареал, 2022. 168 с.
2. Васильева В. С. Особенности профилактической работы с дошкольниками по предупреждению различных видов дисграфии. Челябинск : Цицеро, 2017. 113 с.
3. Горбатова Е. В. Готовим руку к письму: графические игры и упражнения для детей старшего дошкольного возраста. Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2005. 24 с.
4. Грошенкова В. А. Исследование графомоторных навыков у старших дошкольников с дизартрией / В. А. Грошенкова, С. З. К. Ибрагимова, И. Н. Логинова // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 314-319.
5. Грошенкова В. А. Обучение первоначальному навыку письма школьников с ограниченными возможностями здоровья / В. А. Грошенкова, И. И. Мельникова // Начальная школа. 2020. № 8. С. 60-65.
6. Дуванова С. П. Коррекционно-профилактическая работа по предупреждению дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, имеющих III уровень речевого разви-



тия // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020. № 1 (83). С. 21-26.

7. Козырева Л. М. Развитие речи: дети 5-7 лет. Ярославль : Академия развития, 2011. 160 с.

8. Ларина Е. А. Междисциплинарный подход в коррекционно-логопедической работе по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста / Е. А. Ларина, Я. С. Галант // Школьный логопед. 2022. № 2 (82). С. 15-23.

9. Лиходедова Л. Н. Мультимедийные технологии как средство коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития / Л. Н. Лиходедова, В. И. Скачкова // Научный альманах. 2020. № 12-1 (74). С. 142-145.

10. Решетняк О. В. К проблеме овладения орфографическим навыком у учащихся начальных классов с речевыми расстройствами // Интеграция наук. 2019. № 1 (24). С. 327-329.

11. Селиверстова В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под. ред. В. И. Селиверстова. Москва : Академический проект, 2004. 480 с.

12. Филичева Т. Б. Логопедия. Теория и практика. Москва : Эксмо, 2021. 608 с.

УДК 376.1

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_233

*Г. О. Рощина, Т. С. Алхатова, О. И. Таранухина,  
Д. А. Пашинокская*

### ***Управление нейропсихологическим статусом детей с нарушениями развития на уроках английского языка***

В статье рассмотрена проблема применения кейс-менеджмента как одного из современных комплексных подходов, ориентированного на командную работу и тесное взаимодействие специалистов с ребенком с особыми образовательными потребностями. Описаны стратегии работы по поддержке детей с особыми образовательными потребностями, учет нейропсихологического статуса при составлении индивидуальной программы развития.

Предложены модели применения кейс-менеджмента для управления нейропсихологическим статусом детей с задержкой психического развития на уроках английского языка.

**Ключевые слова:** кейс-менеджмент; дети с особыми образовательными потребностями; задержка психического развития; нейропсихологический статус; уроки английского языка.

*G. O. Roshchina, T. S. Alpatova, O. I. Taranukhina, D. A. Pashinkovskaya*

***Managing the neuropsychological status of children  
with developmental disabilities in English lessons***

The article considers the problem of using case management as one of the modern integrated approaches focused on teamwork and close interaction of specialists with a child with special educational needs. The strategies of work to support children with special educational needs, taking into account the neuropsychological status when drawing up an individual development program are described. The models of case management application for managing the neuropsychological status of children with mental retardation in English lessons are proposed.

**Keywords:** case management; children with special educational needs; mental retardation; neuropsychological status; english lessons.

Целью нового междисциплинарного научного направления, которым является нейропсихология, считается изучение структуры и функционирования головного мозга, его связи с психическими процессами и поведением живых существ. Подтверждением актуальности проблемы являются работы А. Р. Лурии, который пишет о системной динамической локализации психических функций, полагая, что мозг человека обеспечивает психические функции, состоит из отделов, каждый из которых вносит вклад в реализацию той или иной функции [Лурия, 1969]. В то же время Г. Смит актуализирует проблему важности изучения высших психических функций человека [Смит, 1991].

Вопросами мозговой организации психических процессов занимается такая наука, как детская нейропсихология, которая включает два направления: первое изучает локальные мозговые поражения у детей от 5 до 15 лет, второе исследует отклонения в формировании мозговой организации психических процессов у ребенка в онтогенезе [Глозман, 2023; Микадзе, 2021].

Дети с нарушениями развития, в частности с задержкой психического развития (*далее ЗПР*), характеризуются замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, недостаточностью познавательной деятельности, снижением уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферой [Ахутина, 2012; Шевченко, 2005]. К причинам таких состояний М. С. Певзнер, Т. А. Власова, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, И. Ф. Марковская, С. Г. Шевченко относят следующие: органическая недостаточность центральной нервной системы, конституциональные особенности, неблагоприятные социальные факторы, хронические соматические заболевания.

Современная система образования детей с ЗПР представлена в дистанционном, синхронном, асинхронном формате, традиционном комбинированном обучении, обучении с использованием образовательных порталов, платформ, информационно-коммуникационной, сетевой, кейс-технологии, цифровых образовательных ресурсов, телекоммуникационных средств, онлайн-прокторинга. Модель кейс-менеджмента для управления нейропсихологическим статусом детей с задержкой психического развития, на наш взгляд, позволит педагогу ставить SMART-цели и достигать наилучших результатов в обучении.

Исследование проводилось на базе КГУ «Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» г. Рудный, Республика Казахстан и ГОУ ЯО «Ярославская школа-интернат №7», г. Ярославль с 2021 по 2022 гг.

При планировании работы мы учитывали разный биологический возраст обучающихся с ЗПР, принимавших участие в экспериментальной работе. Мы считаем, что для управления нейропсихологическим статусом детей с ЗПР необходима потенциальная готовность комплекса определенных мозговых образований к функционированию, а также заинтересованность социума в положительной динамике.

Разработанная нами модель кейс-менеджмента для управления нейропсихологическим статусом детей с ЗПР позволяет реализовать следующие SMART-цели:

1. Формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, прак-

тической группировки, логической классификации, умозаключения) – *specific*.

2. Проведение коррекционно-развивающих занятий два раза в неделю – *measurable*.

3. Использование ресурсов организации образования: кабинет инклюзивного образования, кабинет психолого-педагогической коррекции, специальный класс – *achievable*.

4. Учет нейропсихологических особенностей каждого ребенка с ЗПР – *realistic*.

5. Составление плана на определенное время с учетом зоны актуального и ближайшего развития ребенка с ЗПР – *time limited*.

Важно отметить, что междисциплинарное взаимодействие должно основываться на нейропсихологической теории А. Р. Лурии, согласно которой существуют *три блока высших психических функций*: энергетический блок, блок переработки и хранения информации и блок программирования и контроля [Лурия, 1969].

Кроме того, при обследовании детей с ЗПР методы диагностики необходимо дифференцировать по степени сложности и времени проведения, а также учитывать нейропсихологический статус ребенка.

Результаты нейропсихологической диагностики как начального этапа кейс-менеджмента способствуют правильному построению программы развития ребенка с ЗПР. Обследование предусматривает изучение двигательных функций, тактильных и соматогенных функций, зрительного гнозиса, речевых функций, моторных асимметрий.

Анализ оценки нейропсихологического статуса показывает, что дети с ЗПР отличаются повышенной истощаемостью, поэтому работа должна проводиться в несколько этапов.

С помощью педагогического проектирования нами разработана модель кейс-менеджмента по управлению нейропсихологическим статусом детей с ЗПР в рамках урока английского языка с применением CLIL-lesson.

При изучении английского языка детьми с ЗПР необходимо учитывать четыре «С» методики CLIL: content (содержание), communication (общение), cognition (мыслительные операции), culture (культурологические знания).

При создании модели кейс-менеджмента по управлению нейропсихологическим статусом детей с ЗПР на уроках английского языка важно помнить о *пяти аспектах CLIL*, каждый из которых реализуется по-разному в зависимости от возраста обучающихся, социально-лингвистической среды и классификации ЗПР: культурный, социальный, языковой, предметный, обучающий.

Кроме того, данная модель позволит повысить уровень мотивации к изучению иностранного языка у обучающихся с ЗПР, а языковое погружение станет более целенаправленным.

Однако следует учесть факт низкого уровня владения иностранным языком детьми с ЗПР, что ведет к увеличению нагрузки, к психологическим проблемам, связанным с усвоением учебного материала [Кижеватова, 2020; Набокова, 2021; Халилова, 2018; Хлызова, 2020]. В связи с этим учитель должен использовать разнообразные формы организации работы: делать акцент на индивидуальную и творческую деятельность ребенка с ЗПР [Кисова, 2020].

В ходе преподавания иностранного языка предполагаются различные приемы CLIL: развитие внимательности и всех видов мышления, коммуникативных навыков, правильного произношения, понимания текста, расширение словарного запаса, формирование учебной мотивации.

В ходе работы задействованы все составляющие: цели, содержание, учебная деятельность ребенка с ЗПР, результат. Важное место в кейсе уделяется профессиональности и компетенции педагогов, способности передавать информацию с учетом нейропсихологического статуса ребенка с ЗПР.

Операциональное целеполагание является основным в кейс-менеджменте, при определении цели обучения важно спроектировать последовательные уровни ее достижения. Планирование уроков с использованием технологии кейс-менеджмента позволяет предупредить возможные трудности в усвоении нового материала у обучающихся с ЗПР. Контроль за уровнями усвоения учебного материала (узнавание, понимание, применение) позволяет своевременно внести коррективы в учебные достижения ребенка с ЗПР в рамках изучаемой темы.

Показателем достижения определенного уровня является выполнение самостоятельной деятельности учеником с ЗПР, которая служит основой составления контрольных заданий с учетом инди-

видуальных возможностей каждого ученика и критерием оценивания не только «академических знаний», но и «жизненных навыков».

Таким образом, преподавание английского языка в рамках кейс-менеджмента в обучении детей с ЗПР обеспечивает мета-предметные связи, способствует достижению практических результатов, развивает культурную осведомленность, языковую компетентность, готовность к обучению, к применению новых знаний в жизни, способствует повышению жизненной компетенции, мотивирует ученика на успех. Кейс-менеджмент по управлению нейропсихологическим статусом детей с ЗПР имеет важную роль в социализации ребенка с особыми образовательными потребностями, в преодолении барьеров социальной инклюзии.

### **Библиографический список**

1. Ахутина Т. В. Нейропсихологическое тестирование: обзор современных тенденций / Т. В. Ахутина, З. А. Меликян // Клиническая и специальная психология. 2012. Том 1. № 2. URL: [https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2012\\_n2/52599](https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2012_n2/52599). (Дата обращения: 09.01.2022).

2. Алхатова Т. С. Модель кейс-менеджмента для управления нейропсихологическим статусом детей с ЗПР / Т. С. Алхатова, О. И. Таранухина // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Уфа : ООО «Агентство международных исследований», 2021. С. 3-8.

3. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста. Москва : Юрайт, 2023. 249 с.

4. Кижеватова А. Я. Особенности преподавания английского языка школьникам с ЗПР // Актуальные вопросы современного иноязычного образования : материалы II Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. С. А. Малахова. Армавир : Армавирский государственный педагогический университет, 2020. С. 196-200.

5. Кисова В. В. Особенности мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников с задержкой психического развития / В. В. Кисова, Е. А. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 112-115.

6. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. Москва : МГУ, 1969. 426 с.
7. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. Санкт-Петербург : Питер, 2021. 288 с.
8. Набокова Л. А. Подготовка будущих преподавателей иностранного языка к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья // Начальная школа. 2021. № 9. С. 20-22.
9. Смит Г. К. Мозг и высшие психические функции // Австралийский и новозеландский журнал психиатрии. 1991. № 25 (2). С. 215-230.
10. Халилова Г. З. Обучение английскому языку младших школьников с задержкой психического развития // Казанский вестник молодых ученых. 2018. № 5 (8). С. 76-78.
11. Хлызова И. Э. Психологическая характеристика и специфика обучения иностранному языку детей с задержкой психического развития // Педагогические мастерские: сборник научных трудов. Выпуск 12. Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. С. 85-87.
12. Шевченко С. Г. Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе / С. Г. Шевченко, Н. В. Бабкина, А. Д. Вильшанская. Москва : Школьная пресса, 2005. 96 с.

УДК 376.3

DOI 10.20323/978\_5\_00089\_645\_7\_239

*С. А. Шабалина, О. И. Тарасевич*

***Су-джок-терапия в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи***

В статье рассматривается понятие и история развития массажера су-джок, а также применение су-джок-терапии в коррекции речевых нарушений: исправление нарушенного звукопроизношения у детей 5-6 лет, имеющих общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Оценивается эффективность использования данной технологии в процессе коррекционной логопедической работы в совокупности с традиционными методами коррекции речи у детей старшего дошкольного возраста.

---

© Шабалина С. А., Тарасевич О. И., 2023

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста; общее недоразвитие речи; су-джок-терапия; коррекция звукопроизношения; речевые нарушения.

*S. A. Shabalina, O. I. Tarasevich*

***Su-jok therapy in the correction of sound pronunciation  
in children of senior preschool age with  
general underdevelopment of speech***

The article discusses the concept and history of the development of the su-jok massager, as well as the use of su-jok therapy in the correction of speech disorders: correction of impaired sound reproduction in children 5-6 years old with general speech underdevelopment (III level of speech development). The effectiveness of the use of this technology in the process of correctional speech therapy in conjunction with traditional methods of speech correction in older preschool children is evaluated.

**Keywords:** children of senior preschool age; general underdevelopment of speech; su-jok therapy; correction of sound pronunciation; speech disorders.

Су-джок – это метод массажа через кисти и стопы. Данный метод в сочетании с традиционными методами коррекции делает логопедические занятия интересными и увлекательными.

Метод су-джок-терапии был создан профессором Пак Чже Ву. В 1987 году в медицинском журнале появилась первая статья о су-джок. Профессор назвал свою систему «Кисть – стопа»: на корейском языке «су» – кисть, «джок» – стопа. В 1987 году ученым был открыт в Сеуле институт Су-жок-акупунктуры. В 1991 году Пак Чже Ву посещал Россию (принимал участие в конгрессе), а в 1992 году он уже проводил первые семинары по су-джок-терапии [Су Джок-терапия ... , 2020].

Целью су-джок-терапии является активация и стимуляция высокоактивных точек, которые расположены на кистях и стопах в соответствии с системами органов человека.

Задачи су-джок-терапии таковы: нормализация мышечного тонуса, воздействие на биологически активные точки, снятие двигательного и эмоционального напряжения, развитие познавательных процессов, памяти, внимания, стимуляция речевых зон коры



головного мозга, активизация психических функций, развитие мелкой моторики, стимуляция речевых процессов, активизация межполушарного взаимодействия [Добрынина, 2017; Гузовская, 2019].

Использование су-джок-терапии в коррекционной работе является актуальным направлением, потому что детям очень нравится играть с колючим шариком, они не теряют интерес к занятию [Маргасова, 2020]. Применять су-джок можно в различных видах коррекционной деятельности: при совершенствовании лексико-грамматического строя речи, на этапе автоматизации и характеристики звука, в процессе проведения физкультминуток, звукового анализа слов, употребления предлогов, развития мелкой моторики, выполнения слогового анализа слов, выполнения артикуляционной гимнастики [Брагинская, 2015; Вишневецкая, 2021].

Метод су-джок-терапии имеет следующие достоинства: большая эффективность применения (при правильном использовании положительная динамика отмечается быстро); при неверном использовании данной технологии не будет никаких отрицательных последствий; су-джок является универсальным методом: специального обучения для его применения не требуется (его могут использовать воспитатели, родители, коррекционные педагоги); су-джок является общедоступным средством, так как стоит недорого и продается во многих аптеках, магазинах [Кордышева, 2021; Кузнецова, 2019].

Экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ «Детский сад № 204» города Ярославля. В исследовании принимали участие 43 ребенка 5-6 лет, обучающихся в группах комбинированной направленности. Констатирующий этап экспериментального исследования включал в себя диагностику всех компонентов речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

Для проведения исследования нами была использована «Тестовая диагностика. Обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями» Т. В. Кабановой, О. В. Домниной. Данная диагностика позволяет исследовать все компоненты речи ребенка, а также состояние общей и мелкой моторики, что немаловажно для определения вида речевого нарушения.

Обследование включало 6 серий заданий: исследование понимания речи, сенсомоторного уровня речи, грамматического строя речи и словоизменения, словаря и навыков словообразования, связной речи, общей и мелкой моторики. Наглядным материалом служили предметные, сюжетные картинки и предметы.

По результатам обследования нами было выявлено 17 детей, имеющих общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). У детей отмечаются трудности в понимании предлогов, глаголов с приставками, словосочетаний. У 17 детей (100 %) выявлено нарушение фонематического восприятия в разной степени, дефекты звукопроизношения. В большинстве случаев нарушенными являются следующие группы звуков: свистящие, шипящие, сонорные. Часто наблюдались смешения и замены звуков ([с] – [ш], [ч] – [ж], [р] – [л]), отсутствие звуков ([р], [л]). Связная речь у 13 детей (76 %) характеризуется нарушенным воспроизведением ситуации, аграмматизмами, повторами. Отмечается нарушение слоговой структуры слова у 11 детей (64 %) (персеверации, антиципации). Наиболее нарушенным является звукопроизношение: артикуляционная моторика, фонематическое восприятие, произношение звуков.

Для проведения формирующего этапа эксперимента дети были поделены на 2 группы: экспериментальную (9 человек) и контрольную (8 человек). Деление проводилось на основании того, что дети экспериментальной группы схожи по поведению, интеллектуальному и речевому развитию.

Нами была разработана программа по коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет, имеющих ОНР (III уровень речевого развития), с применением су-джок-терапии, а также систематизирована картотека игр, включающая в себя классические игры и упражнения по автоматизации и дифференциации звуков, дополненные упражнениями с су-джок-массажером. В содержательный раздел программы были включены направления логопедической работы, сроки их проведения и упражнения. Необходимыми были такие этапы коррекции звукопроизношения как автоматизация и дифференциация звуков.

На этапе автоматизации звуков нами применялись упражнения на выделение звука из ряда слогов, слов; называние картинок с заданным звуком, определение недостающего звука в слове; выделение одинакового звука в ряде слогов, слов; придумывание слов

на заданный звук; выделение первого звука в слове; проговаривание автоматизируемого звука в прямых, обратных, интервокальных слогах и слогах со стечением согласных звуков с одинаковыми и разными гласными звуками; проговаривание автоматизируемого звука в словах, словосочетаниях, чистоговорках, а также выполнение артикуляционных упражнений, входящих в комплексы артикуляционной гимнастики для необходимого нам звука [Губатова, 2021; Зябкина, 2018; Фомичева, 1989].

На этапе дифференциации звуков мы применяли упражнения на различение звуков и на выполнение определенных движений; замену звуков; на выделение звуков из ряда слогов, слов; выбор подходящего звука; досказывание слова; произношение дифференцируемых звуков изолировано, в слогах, словах, словосочетаниях, чистоговорках, выполнение артикуляционных упражнений для дифференцируемых звуков.

Речевой материал подбирался с учетом индивидуальных особенностей экспериментальной группы детей. Применение суджок-массажера на занятиях по коррекции звукопроизношения позволило удерживать интерес обучающихся, повысило мотивацию детей к освоению навыков звукопроизношения [Саенко, 2022].

«Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения должна проводиться в строго определенной последовательности в соответствии с онтогенезом развития звукопроизношения» [Жукова, 1994, с. 37]. При планировании работы необходимо учитывать не только состояние звукопроизводительной стороны речи, но и индивидуальные психические особенности каждого ребенка.

Анализ результатов повторного обследования показал, что у 8 детей (100 %) контрольной группы звук [с] автоматизирован изолированно, у 6 детей (75 %) – в слогах, а у 3 детей (37 %) – в словах. Звук [ш] у 8 детей (100 %) автоматизирован изолированно, у 4 детей (50 %) – в слогах, у 2 детей (25 %) – в словах. 8 детей (100 %) могут дифференцировать звуки [с] и [ш] изолированно, 2 ребенка (25 %) – в слогах, в словах – только 1 ребенок (12 %). Дети экспериментальной группы показали следующие результаты: звуки [с] и [ш] автоматизированы изолированно у 9 детей (100 %), у 9 детей (100 %) звук [м] автоматизирован в слогах, у 8 детей (88 %) звук [ш] автоматизирован в слогах, у 5 детей (55 %) звук [с] автоматизирован в сло-

вах, у 4 (44 %) детей звук [ш] автоматизирован в словах. Дифференцировать звук [ш] изолированно могут 9 детей (100 %), в слогах – 8 детей (88 %) и в словах – 2 ребенка (22 %). Дети, у которых еще не автоматизирован звук [с] или [ш], делают следующие ошибки: в слогах произносят звук искаженно, или он отсутствует, в словах звук искажен, отсутствует или заменяется ([с] на [ш], [с] на [ф, [ш] на [т]).

Таким образом, результаты повторного обследования показали, что дети экспериментальной группы, с которыми проводилась работа с применением су-джок-массажера, показали лучшие результаты по сравнению с детьми контрольной группы. Значит, разработанная нами программа эффективна в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста.

### **Библиографический список**

1. Брагинская К. В. Здоровьесберегающие технологии в логопедической работе с детьми дошкольного возраста // Конференциум Академии социального управления : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва : Академия социального управления, 2015. С. 361-368.

2. Вишневская А. Л. Применение здоровьесберегающих технологий на логопедических занятиях. // Педагогическое образование: традиции и инновации. 2021. № 1. С. 143-149.

3. Гузовская Ю. Ю. Нестандартный подход в решении стандартных вопросов речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен : материалы V Международной научной конференции. Самара : Самарский государственный социально-педагогический университет, 2019. С. 115-119.

4. Губатова С. Г. Уровни речевого развития у детей с общим недоразвитием речи // Наука и реальность. 2021. № 2 (6). С. 68-93.

5. Добрынина А. И. Су-джок-терапия как средство здоровьесбережения дошкольников // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения : сборник статей VII Международной научно-практической конференции. Пенза : МНСП «Наука и просвещение», 2017. С. 221-223.

6. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей. Москва : Социально-политический журнал, 1994. 96 с.

7. Зябкина Е. А. Формирование звукопроизношения в онтогенезе / Е. А. Зябкина, И. А. Маслова // Актуальные вопросы в науке и практике : сборник статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции. Уфа : Дендра, 2018. С. 86-89.

8. Кордышева В. В. Использование нетрадиционных методов в работе логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Modern Science. 2021. № 5-1. С. 301-305.

9. Кузнецова Ю. А. Су-Джок терапия в логопедической работе с дошкольниками // Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона : материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 53-56.

10. Маргасова Ю. О. Использование массажера Су-Джок в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург : УрГПУ, 2020. С. 448-449.

11. Саенко А. А. Особенности звукопроизношения у дошкольников // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тула : ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2022. С. 203-204.

12. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. Москва : Просвещение, 1989. 239 с.

13. Су Джок-терапия. Что это такое? История развития и методы терапии. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/02/23/chto-takoe-su-dzhok-terapiya-iz-istorii-vozniknoveniya>. (Дата обращения: 19.10.2022).

*С. А. Шабалина, Е. З. Фролова*

***Содержание логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи детей старшего дошкольного возраста посредством метода «Лэпбук»***

В статье доказывается, что игра – способ овладения ребенком дошкольного возраста новыми знаниями и умениями, средство коррекции нарушений речи. Статья посвящена описанию нетрадиционного метода коррекции звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи «Лэпбук», который повышает эффективность логопедической работы. Авторами раскрыты основные направления работы, структура занятий с детьми старшего дошкольного возраста, представлен алгоритм изготовления лэпбука.

***Ключевые слова:*** лэпбук; интерактивные методы; коррекция звукопроизношения; лексико-грамматический строй; дети старшего дошкольного возраста; нарушения речевого развития.

*S. A. Shabalina, E. Z. Frolova*

***The content of speech therapy work on the correction of general speech underdevelopment of children of senior preschool age using the “Lapbook” method***

The article proves that the game is a way for a preschool child to acquire new knowledge and skills, a means of correcting speech disorders. The article is devoted to the description of an unconventional method of correction of sound pronunciation and lexico-grammatical structure of speech “Lapbook”, which increases the effectiveness of speech therapy work. The authors have revealed the main directions of work, the structure of classes with older preschool children, and an algorithm for making a lapbook is presented.

***Keywords:*** lapbook; interactive methods; correction of sound pronunciation; lexical and grammatical structure; older preschool children; speech development disorders.

Деятельность логопеда по коррекции нарушений речи предполагает необходимость изменения неправильного речевого стереотипа на новый, нормативный. Данный процесс предусматривает проведение последовательной, систематичной работы, требующей от ребенка усидчивости при многократном повторении речевого материала [Гаркуша, 2004; Никулина, 2018]. Однако современные дети могут с трудом сосредоточиться на выполнении заданий, не имеют мотивации для работы над собственной речью. Все это стимулирует логопедов к поиску новых педагогических приемов коррекции речи [Грошенкова, 2015; Карлова, 2019].

Одним из инновационных методов коррекции речи является лэпбук, который авторы передового педагогического опыта относят к игровой, к проектной или к исследовательской технологии. Лэпбук – это папка или картонная основа, на которую наклеены кармашки разной формы, маленькие книжки, книжки-гармошки, коробочки с сюрпризами, содержащие в себе задания по определенной лексической теме [Гатовская, 2015].

Термин «лэпбук» впервые был введен писателем из США Тэмми Дюби, которая использовала его в домашнем обучении своих детей. Для российских младших школьников лэпбук адаптирован Татьяной Пироженко.

Лэпбук – это не просто поделка, это заключительный этап самостоятельной исследовательской работы, которую ребенок проделал в ходе изучения новой темы [Тихомирова, 2017]. Вместо страниц в папке оформлены различные мини-книжки-раскладушки, конвертики разной формы, содержащие в себе карточки и задания, подвижные детали, которые можно потрогать, открыть и закрыть [Чухно, 2017].

Чтобы заполнить эту папку, малышу нужно будет выполнить задания, провести наблюдения, изучить представленный материал. Лэпбук подойдет как для индивидуальной, так и подгрупповой работы, содержит в себе множество дидактического материала, привлекает ребенка к миру творчества, обеспечивает все виды детской активности, позволяет менять местоположение занятий. Материал в лэпбук можно менять и добавлять по мере возникновения новых интересов у детей. Рекомендуемый возраст занятий с применением метода лэпбук – с 5 лет. Кроме того, информацию в лэпбук можно организовать по желанию ребенка, что способствует ее лучшему

усвоению. Лэпбук доступен для быстрого повторения пройденного материала [Никулина, 2018]. Лэпбук – это отличный способ изучить ту или иную проблему с дошкольниками, провести поисковую работу, в процессе которой они участвуют в выборе, анализе, сортировке информации [Шабалина, 2019].

«Звуковой лэпбук» – это учебно-дидактическое пособие, которое содержит в себе интересный материал для автоматизации звуков у детей старшего дошкольного возраста [Герасимова, 2008]. Это эффективный метод, так как он направлен на повторение ребенком нужных звуков, способствует пополнению и активизации словаря, развивает связную речь.

Перед работой с лэпбуком важно провести диагностику нарушения речи у ребенка, определить пути коррекции, составить основной план работы. Затем следует научить ребенка работать с применением данного метода, показать, как он может пользоваться дидактическим материалом, и выполнять задания, найденные в кармашках и в окошечках пособия.

Индивидуальные занятия с применением лэпбука имеют свою структуру, направленную на постепенное овладение материалом. «В начале занятия ребенок с помощью карточек, расположенных в пособии, выполняет артикуляционную гимнастику, дыхательные упражнения, дальше работа зависит от этапа занятия (постановка звука, автоматизация или дифференциация)» [Фомичева, 1989, с. 39].

На подгрупповых занятиях можно создавать лэпбуки по изучаемым лексическим темам вместе с детьми. Совместно подбирается материал, делаются заготовки шаблонов, и в конце изучения темы материалы собираются в одно пособие.

Для оценки эффективности метода нами было осуществлено экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 149» г. Ярославля. В нем принимало участие 23 ребенка в возрасте 5-6 лет (старшая группа комбинированной направленности). С целью диагностика уровня сформированности речи нами была взята методика «Исследование устной речи детей» Т. А. Фотековой [Фотекова, 2006]. В результате обследования мы выявили, что 14 детей (60,8 %) с ОНР (III уровень речевого развития) выполняют задания на среднем и низком уровне успешности.



Первая серия заданий была направлена на определение уровня сформированности звукопроизношения и фонематических процессов. Вторая серия включала в себя определения уровня сформированности грамматического строя и навыков словообразования и словоизменения. Третья серия была связана с определением объема словарного запаса.

Исходя из результатов диагностики, мы сделали вывод, что у детей экспериментальной группы преобладает средний уровень успешности выполнения заданий, фонетическая и лексико-грамматическая стороны речи сформированы недостаточно. Для проведения формирующего этапа эксперимента работы испытуемые были поделены на две равные группы – по 7 человек в каждой.

Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством метода «Лэпбук» была разработана на основе программы Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [Филичева, 2010]. Цель программы формирующего этапа эксперимента – формирование правильного звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи через организацию работы с лэпбуком. Программа включает в себя следующие разделы: постановка, автоматизация и дифференциация звуков, развитие артикуляционной и мелкой моторики, формирование фонематических процессов, речевого дыхания, лексико-грамматического строя речи [Жукова, 2018].

Дидактическим сопровождением для проведения коррекционной работы с детьми экспериментальной группы служило пособие лэпбук, содержащее в себе карточки, подвижные детали, картинки и систематизированный материал для коррекционной работы. Нами был составлен тематический план работы, включающий комплекс индивидуальных и подгрупповых занятий с использованием лэпбука. Контрольная группа детей занималась с использованием традиционных методик.

С целью проверки эффективности разработанного содержания логопедической работы нами было проведено контрольное обследование детей обеих групп, направленное на выявление уровня сформированности звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи.

Исследование показало, что у 71 % детей экспериментальной группы выявлен высокий уровень сформированности сенсомоторной базы речи, в контрольной группе – у 57 % детей. У 43 % детей экспериментальной группы и у 14 % детей контрольной группы отмечен средний уровень сформированности умений языкового анализа и синтеза. Исследование на определение уровня сформированности грамматического строя показало одинаковый уровень успешности у детей обеих групп: 86 % – средний и 14 % – низкий.

Исследование на определение уровня сформированности навыков словообразования и словоизменения показало, что в экспериментальной группе наблюдается повышенный уровень успешности (14,2 %), в контрольной – только средний уровень успешности. У 14,2 % детей экспериментальной группы наблюдается высокий уровень сформированности словаря, в контрольной группе данный уровень не зафиксирован.

Коррекционная работа по экспериментальной программе показала улучшения результатов детей экспериментальной группы на 7-8 % по всем показателям их речевого развития.

Таким образом, создание лэпбука решает ряд задач современного образования: дает детям знания, обучает их ставить задачи и решать их, творчески подходить к вопросу организации и подбору информации [Гатовская, 2015]. Лэпбук дает логопеду возможность выстроить индивидуальную траекторию развития детей.

### **Библиографический список**

1. Гатовская Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС : материалы VI Международной научной конференции. Москва : Меркурий, 2015. С. 162-164.
2. Гаркуша Ю. Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе // Логопед. 2004. № 3. С. 34-36.
3. Герасимова А. С. Популярная логопедия: практическое руководство для занятий с детьми 5-6 лет. Москва : Айрис-пресс, 2008. 224 с.
4. Грошенкова В. А. Развитие речи старших дошкольников с речевыми нарушениями / В. А. Грошенкова, Н. В. Рыжова // Логопед. 2015. № 1 (53). С. 78-83.

5. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Москва : Эксмо, 2018. 288 с.

6. Карлова М. А. Современные тенденции развития системы образования // Актуальные вопросы образования : сборник статей. Чебоксары : Среда, 2019. С. 214-217.

7. Никулина В. А. Инновационная технология «Лэпбук» как средство обучения русскому языку младших школьников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. № 4. С. 40-45.

8. Тихомирова Е. В. Лэпбук – эффективная технология логопедической работы // Дошкольное воспитание. 2017. № 7. С. 45-46.

9. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. Москва : Просвещение, 1989. 239 с.

10. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи: методическое пособие. Москва : Айрис-Пресс, 2006. 96 с.

11. Филичева Т. Б. Коррекция нарушений речи : сборник программ дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. Москва : Просвещение, 2010. 255 с.

12. Флерова Ж. М. Логопедия. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 320 с.

13. Чухно С. В. Лэпбук как нетрадиционная форма взаимодействия специалистов ДООУ в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ // Дошкольная педагогика. 2017. № 11. С. 64-68.

14. Шабалина С. А. Лэпбук – инновационный прием в работе логопеда // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования : сборник материалов Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. С. К. Бондыревой. Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 2019. С. 587-591.

*Т. П. Ярошевич*

***Адаптация учебного материала по предмету  
«Русская литература (литературное чтение)»  
для учащихся с особенностями психофизического развития  
в контексте принципа инклюзии в образовании***

В статье раскрываются специфические трудности в области восприятия вербальной информации, ее осмысления и порождения связанных речевых высказываний у учащихся с особенностями психофизического развития, указывается на наличие противоречий между сложностью изучаемых текстов и их доступностью, сохранением художественной фактуры текста и необходимостью его адаптировать к уровню развития речи конкретного учащегося, акцентируется внимание на наличии особых образовательных потребностей в области адаптации текстов.

***Ключевые слова:*** особые образовательные потребности; принцип инклюзии в образовании; приемы адаптации текстов; дифференцированный подход; родная литература (литературное чтение).

*Т. P. Yaroshevich*

***Adaptation of educational material on the subject “Russian literature (literary reading)” for students with special psychophysical development in the context of the principle of inclusion in education***

The article reveals specific difficulties in the field of perception of verbal information, its comprehension and generation of coherent speech statements in students with special needs of psychophysical development, indicates the existence of contradictions between the complexity of the studied texts and their accessibility, the preservation of the artistic texture of the text and the need to adapt it to the level of speech development of a particular student, focuses on the presence of special educational needs in the field of adaptation of texts.

**Keywords:** special educational needs; the principle of inclusion in education; techniques for adapting texts; differentiated approach; native literature (literary reading).

Категория учащихся с особенностями психофизического развития (*далее ОПФР*) характеризуется специфическими особенностями в области восприятия вербальной информации, ее осмысления и порождения связных речевых высказываний. Ограниченность слуховой функции у учащихся с нарушением слуха, отсутствие прочных связей между образами объектов и обозначающими их словами у детей с нарушением зрения ведут к трудностям в восприятии и воспроизведении содержания учебных предметов. Затруднения в свободном использовании языковых средств препятствуют активной речевой практике детей с нарушением речи [Баль, 2017]. Неуместное использование фраз характерно для учащихся с расстройствами аутистического спектра [Рубчenea, 2017]. Речевыми штампами отличается речь детей с интеллектуальной недостаточностью [Лемех, 2018].

Для обеспечения качественного включения данной категории учащихся в образовательный процесс с учетом принципа инклюзии необходимо создание специальных условий обучения, в частности, определение стратегии обучения учащихся с ОПФР. Для этого специалист должен владеть «технологией модификации содержания, методов и средств коррекционно-педагогической работы с учетом уровня актуального развития и особых образовательных потребностей конкретного ребенка» [Феклистова, 2022, с. 5]. К общим образовательным потребностям учащихся с ОПФР можно отнести потребность в адаптации текстов и текстовых заданий, методики обучения при работе над текстом с учетом актуального уровня развития конкретного ученика.

Содержание учебной дисциплины «Русская литература (литературное чтение)» представлено в виде художественных текстов. В то же время «умение продуцировать тексты является конечной целью обучения учащихся с нарушением слуха, так как языковая система реализуется в процессе коммуникации в текстах разного типа и назначения» [Зикеев, 2000, с. 146].

Художественные тексты по предмету «Русская литература (литературное чтение)» создают наиболее благоприятные условия для

развития и совершенствования всех видов речевой деятельности. Анализируя художественные тексты, с одной стороны, учащиеся опираются на личный жизненный опыт, извлекают ключевую информацию, вступают в коммуникацию с целью обмена впечатлениями, получают представление о функционировании языковых структур в истинном контексте их употребления [Мельникова, 2015].

С другой стороны, художественные тексты содержат речевые единицы с эмоциональной оценочностью и художественной многозначностью, имплицитные текстовые единицы, разнообразные контексты, порождающие «ситуативное значение слова» [Дридзе, 1984, с. 53]. Знакомые в определенных значениях лексические единицы и грамматические конструкции повторяются в новых контекстах и комбинациях с новым значением, становясь «псевдознакомыми» [Понтус, 2011; Зюзенкова, 1974]. Художественные тексты чрезмерно перегружены фактами, абстрактной лексикой, сложными синтаксическими конструкциями.

При использовании в учебном процессе неадаптированного художественного текста невозможно добиться его осмысленного восприятия всеми учащимися класса. Лексический материал и грамматические конструкции текста должны быть доступны учащимся с ОПФР. При организации учебного процесса необходимо реализовывать лингвистический принцип минимизации языка: отбор соответствующих этапу обучения языковых и речевых средств. Адаптировать тексты необходимо с точки зрения комплексного подхода: упрощать лексический, грамматический компоненты, объем и структуру текста. По мере формирования текстовых умений степень адаптации предъявляемого материала снижается.

Актуальным является вопрос адаптации художественных текстов при максимальном сохранении структуры оригинала. Упрощение образной системы художественного текста может привести «к утрате индивидуального авторского стиля и упрощению сюжета» [Потемкина, 2015, с. 84]. Возникает проблема сохранения художественной фактуры изучаемого текста, которую возможно решить с помощью приемов внешней адаптации, достигаемой путем «комментирования образных выражений» без вмешательства в исходный текст [Коротышев, 2017, с. 62]. В данном случае речь

идет об адаптации методики обучения. Это особенно актуально при работе над стихотворными текстами. Чтобы сохранить своеобразие оригинального текста при внутренней адаптации, «необходимо сохранить структуру адаптируемого текста в плане содержания (текстообразующие концепты) и его языкового выражения (экспликация скрытого смысла)» [Коротышев, 2017, с. 65].

А. В. Коротышев, А. В. Брыгина сводят все приемы адаптации текстов к *двум группам*: лингвистической и нелингвистической. Первая затрагивает сферу языка текста и включает замену, редукцию (исключение несмыслообразующих фрагментов), добавление, инверсию (изменение порядка следования). Вторая касается композиции и структуры текста – это цитация, исключение, перестановка (реконструкция структуры) [Коротышев, 2017].

Лингвистическим основанием адаптации текстов является возможность варьирования речевых конструкций, выражающих одинаковое содержание (Н. И. Жинкин, С. В. Первухина, Т. М. Дридзе, А. А. Дьякова). В качестве психолингвистической основы адаптации может рассматриваться способность сознания к замене воспринятых слов эквивалентами, содержащимися в личном опыте. Отличительной чертой лингводидактической адаптации текста является направленность на реализацию задач учебно-познавательной деятельности, достигаемых посредством использования адаптированного текста.

При анализе с учащимися с ОПФР художественного произведения на уроках по учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)» возникает целый ряд специфических трудностей в восприятии, понимании и воспроизведении содержания текста из-за увеличивающегося с каждым годом обучения его объема, наличия образных выражений, скрытых смыслов, сложных синтаксических конструкций. «Проблема понимания/непонимания прочитанного становится отправной точкой и конечной целью для процесса адаптации/приспособления текста к уровню языковой компетенции читателя или слушателя» [Брыгина, 2004, с. 14]. Любой художественный текст потребует либо внутренней адаптации его структуры (исключение несюжетообразующих фрагментов), лексического и грамматического компонентов, либо адаптации методики работы над ним.

Приведем пример адаптации методики работы над отрывком «Как Алёшке учиться надоело» из повести С. Баруздина, предлагаемого в учебнике по учебному предмету «Литературное чтение» для 2 класса учреждений общего среднего образования с учетом дифференцированного подхода.

При описании работы над вышеуказанным отрывком сделаем акцент на адаптации структуры текста и методики работы над ним. Данный литературный отрывок по своему содержанию очень близок к жизненному опыту учащихся. Актуализация фактов из их жизни и соотнесение с ситуацией и поведением главного героя рассказа значительно повысит мотивационный компонент текстовой деятельности. Поэтому при работе над содержанием текста необходимо в структуру дотекстовой беседы включить следующие вопросы: Чему вы уже научились в школе? Нравится ли вам учиться в школе? (Если не нравится, то почему?) Какой у вас любимый урок (предмет)? Кем работают ваши родители? Кем ты хочешь работать? (Какая профессия тебе нравится больше всего? Кем ты хочешь стать в будущем?) А чтобы стать, например, учителем (врачом) как долго нужно учиться (много нужно знать и уметь)? Почему? Такие личностно ориентированные вопросы существенно мотивируют и активизируют речевую деятельность учащихся с ОПФР на уроке.

Изучаемый отрывок включает в структуру несколько сложных синтаксических целых диалогического характера. Это предоставляет дополнительную возможность усилить речевую плотность на уроке путем воспроизведения диалогов сначала в процессе чтения по ролям, а в дальнейшем при драматизации всего отрывка. Метод драматизации значительно повысит речевую активность учащихся с ОПФР на уроке. Ролевое перевоплощение вызывает у ребенка эмоциональный всплеск, повышает чувство ответственности за качественное исполнение своей роли, правильность и выразительность воспроизводимых реплик. Повышается значимость вклада каждого ребенка в единый конечный результат, что формирует более сплоченный детский коллектив. Сам урок становится более динамичным и интересным для учащихся с ОПФР. Такую драматизацию впоследствии можно включить в общешкольное мероприятие и продемонстрировать на публику. Возможность попробовать свои силы в роли на сцене помогает преодолевать языковой



барьер, который зачастую испытывают учащиеся с нарушением слуха и речи при общении с хорошо говорящими сверстниками.

Для драматизации данного отрывка учащимися с ОПФР потребуется адаптация текста с точки зрения его структуры. Диалоги в оригинальном тексте сопровождаются комментирующими репликами автора. Они обособлены в структурном плане и второстепенны с точки зрения смысла [Брыгина, 2004]. Из адаптированного текста данные фразы исключаются путем редукции. (Вариант авторского текста: «Очень хорошо, – согласился отец. – Давай работать вместе. Начнем с самого легкого». Адаптированный вариант: «Очень хорошо! Давай работать вместе. Начнем с самого легкого»).

Часть реплик диалога не включают в себя полную контекстную информацию. Они обрывочны. О фактах мы узнаем из слов автора. Такие предложения адаптируются путем использования приема добавления с целью придать смысловую завершенность фразам и сохранить смысловую полноту текста. Приведем пример: «Как кем? Ну, как ты, например... А мама у Алеши врачом работала». Адаптированный вариант: «Как кем? Ну, как ты, например, врачом».

Отдельным направлением работы на уроке выступит работа над интонационной стороной речи учащихся с ОПФР. Тексты диалогического характера насыщены различными по цели высказывания предложениями. Для воспроизведения повествовательных, вопросительных и восклицательных предложений мы используем такое интонационное средство, как модуляция (мелодика) высоты голоса. При произнесении повествовательного предложения нисходящий тон к концу. В вопросительном предложении с вопросительными словами и побудительном предложении усиление словесного ударения на гласном центра и нисходящий тон. Восходящий тон с последующим падением характерен для вопросов без вопросительных слов. При воспроизведении восклицательного предложения сохраняется ровно высокий тон. Данное умение необходимо целенаправленно развивать у учащихся с нарушением слуха, речи и расстройствами аутистического спектра. Для визуализации изменения высоты голоса желательно использовать прием нотирования текста. Высота голоса обозначается стрелочками вверх и вниз в местах ее изменения.

Приведем фрагмент работы над интонацией. Предложения записаны на доске либо на табличках. Можно усложнить задание, предложив учащимся самостоятельно поставить знаки препинания в конце реплик и расставить стрелочки после восприятия предложений. Учитель предлагает прослушать образец звучания и воспроизвести с правильной интонацией.

Инструкция предъядвляется «пошагово» [Хаустов, 2017]. Приведем пример: 1. Послушай. 2. Повтори правильно. 3. Нарисуй стрелочки. Усложнение задания: Послушай. Повтори с правильной интонацией. Поставь знак в конце предложения. Нарисуй стрелочки. Какая цель повествовательного предложения? (сообщение). Вопросительного? (вопрос). Восклицательного? (выразить чувства).

Таким образом, для успешного освоения учащимися с ОПФР содержания учебного предмета «Русская литература (литературное чтение)» в контексте принципа инклюзии в образовании необходимо реализовывать дифференцированный подход с учетом особых образовательных потребностей учащихся. Для реализации данного подхода учителю необходимо знать общие и специфические особые образовательные потребности учащихся с ОПФР своего класса и соответственно адаптировать методику работы над текстом, а также владеть приемами адаптации художественных текстов, способами адаптации текстовых заданий.

### **Библиографический список**

1. Баль Н. Н. Создание специальных условий для детей с нарушениями речи в учреждениях общего среднего образования с учетом инклюзивных подходов : методические рекомендации. Минск : БГПУ, 2017. 57 с.

2. Брыгина А. В. Лингвистические принципы адаптирования художественных текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2004. 20 с.

3. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. Москва : Наука, 1984. 268 с.

4. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Москва : Академия, 2000. 200 с.

5. Зюзенкова О. М. Некоторые трудности понимания немецкой научной литературы и пути их преодоления // Лингвистика текста : материалы научной конференции. Москва : Наука, 1974. С. 57-66.

6. Коротышев А. В. Технология отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2017. 236 с.

7. Лемех Е. А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учебно-методическое пособие. Минск : БГПУ, 2018. 112 с.

8. Мельникова И. И. Проблемы литературного образования младших школьников // Литературное образование учащихся основной школы на современном этапе : коллективная монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. С. 19-30.

9. Понтус О. О. Адаптация художественного текста как методическая проблем // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2011. Вып. 92. С. 1-4.

10. Потемкина Е. В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 209 с.

11. Рубчя С. Л. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования. Минск : БГПУ, 2017. 45 с.

12. Феклистова С. Н. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития и факторами риска в развитии. Минск : Национальный институт образования, 2022. 248 с.

13. Хаустов А. В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 80 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Аверьянова Татьяна Анатольевна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Алхатова Толкын Сериковна** – руководитель КГУ «Областная психолого-медики-педагогическая консультация», г. Кокшетау, Республика Казахстан.

**Багдасарова Диана Эдуардовна** – преподаватель-стажер, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

**Бондарь Галина Игоревна** – старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования, Институт педагогики, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, Донецкая Народная Республика, Россия.

**Борисенко Ирина Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Валькович Ольга Федоровна** – научный сотрудник лаборатории специального образования, НМУ «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

**Вачеян Лариса Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Волосова Светлана Александровна** – старший преподаватель кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Гордиевский Антон Юрьевич** – кандидат биологических наук, доцент кафедры логопедии, специальной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия.

**Гринцова Ольга Евгеньевна** – учитель физической культуры, учитель-дефектолог, КГУ «Специальная школа-интернат №4» управления образования Карагандинской области, г. Караганда, Республика Казахстан.

**Грошенкова Виктория Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Елецкая Ольга Вячеславовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Россия.

**Елифантьева Светлана Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Зайцев Игорь Станиславович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и инклюзивной педагогики, ГУО «Академия последиplomного образования», г. Минск, Республика Беларусь.

**Иванова Марина Дмитриевна** – старший преподаватель кафедры специальной (коррекционной) педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Иванькова Дарья Сергеевна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Карелина Инна Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Киселева Татьяна Геннадьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики и

психологии, декан дефектологического факультета, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Князева Анна Павловна** – кандидат психологических наук, руководитель местной организации Всероссийского общества слепых, г. Ярославль, Россия.

**Кокорева Оксана Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула, Россия.

**Копылова Екатерина Вадимовна** – студент, факультет специального (дефектологического) образования, ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Россия.

**Левина Инна Ерофеевна** – учитель-дефектолог, ГУО «Специальный детский сад №145», г. Минск, Республика Беларусь.

**Лисицына Ксения Владимировна** – ассистент кафедры психологии семьи и детства, Институт психологии им. Л. С. Выготского, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва, Россия.

**Мазурова Надежда Владимировна** – доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии им. Л. С. Выготского, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва, Россия.

**Мельникова Инна Игоревна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Некрасова Ольга Николаевна** – магистрант факультета специального (дефектологического) образования, ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Россия.

**Одинокова Галина Юрьевна** – старший научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помо-

щи, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», г. Москва, Россия.

**Павлова Анна Владимировна** – научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», г. Москва, Россия.

**Патаралова Татьяна Валерьевна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Пашинокская Дарья Александровна** – студентка дефектологического факультета, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Пилипенко Елизавета Олеговна** – учитель начальных классов, МБОУ «Гимназия №6 города Донецка», г. Донецк, Донецкая Народная Республика, Россия.

**Попова Наталья Владимировна** – ассистент кафедры специального дефектологического образования Института педагогики, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, Донецкая Народная Республика, Россия.

**Провоторова Татьяна Андреевна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Радкевич Татьяна Юрьевна** – заместитель директора по основной деятельности, ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь.

**Разенкова Юлия Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, заведующий лабораторией комплексных исследований в области ранней помощи, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», г. Москва, Россия.

**Рощина Галина Овсеповна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Сайко Александра Геннадьевна** – магистрант, факультет специального (дефектологического) образования, ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Россия.

**Симановский Андрей Эдгарович** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Слюсарская Татьяна Вадимовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула, Россия.

**Таранухина Оксана Игоревна** – учитель, КГУ «Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями», г. Рудный, Республика Казахстан.

**Тарасевич Ольга Игоревна** – магистрант дефектологического факультета, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Тихомирова Лариса Федоровна** – доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Уласевич Марина Александровна** – магистрант факультета специального (дефектологического) образования, ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Россия.

**Урусова Ольга Ивановна** – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования, УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь.

**Федорова Марине Григорьевна** – директор, ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь.



**Федосова Оксана Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, специальной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия.

**Фролова Екатерина Захаровна** – магистрант дефектологического факультета, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», учитель-логопед, МДОУ «Детский сад № 215», г. Ярославль, Россия.

**Хруль Ольга Станиславовна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией специального образования, НМУ «Национальный институт образования» Министерства образования, Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

**Шабалина Светлана Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

**Шапешотова Айгуль Тулегеновна** – учитель-дефектолог, КГУ «Специальная школа-интернат №4» управления образования Карагандинской области, г. Караганда, Республика Казахстан.

**Ярошевич Татьяна Павловна** – старший преподаватель, соискатель кафедры коррекционно-развивающих технологий, Институт инклюзивного образования, УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь.

## ABOUT AUTHORS

**Averyanova Tatiana Anatolyevna** – master's student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

**Alkhatova Tolkyin Serikovna** – head, Regional psychological-medical-pedagogical consultation, Kokshetau, Republic of Kazakhstan.

***Bagdasarova Diana Eduardovna*** – trainee teacher, Educational Institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, Minsk, Republic of Belarus.

***Bondar Galina Igorevna*** – senior lecturer of the department of special defectological education, Institute of Pedagogy, Donetsk National University, Donetsk, Donetsk People's Republic, Russia.

***Borisenko Irina Vitalievna*** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of methods and technologies of special and inclusive education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

***Valkovich Olga Fedorovna*** – researcher at the laboratory of special education, scientific and methodological institution “National Institute of Education” of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus.

***Vacheyan Larisa Aleksandrovna*** – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of special (correctional) pedagogy and psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

***Volosova Svetlana Aleksandrovna*** – senior lecturer of the department of medical and biological foundations of defectology and theory of speech therapy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

***Gordievsky Anton Yurievich*** – candidate of biological sciences, associate professor of the department of speech therapy, special pedagogy and special psychology, Samara State Socio-Pedagogical University, Samara, Russia.

***Grintsova Olga Evgenievna*** – physical education teacher, defectologist teacher, Special Boarding School №4 of the department of education of the Karaganda region, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

***Grosenkova Victoria Alekseevna*** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of methods and technologies of special and inclusive education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

***Yeletskaya Olga Vyacheslavovna*** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of speech therapy, Lenin-

grad State University named after A.S. Pushkin, Saint Petersburg, Pushkin, Russia.

***Elifantieva Svetlana Sergeevna*** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of methods and technologies of special and inclusive education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

***Zaitsev Igor Stanislavovich*** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of special and inclusive pedagogy, Academy of Postgraduate Education, Minsk, Republic of Belarus.

***Ivanova Marina Dmitrievna*** – senior lecturer of the department of special (correctional) pedagogy and psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

***Ivankova Darya Sergeevna*** – master's student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

***Karelina Inna Borisovna*** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of methods and technologies of special and inclusive education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

***Kiseleva Tatiana Gennadievna*** – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of special (correctional) pedagogy and psychology, dean of the faculty of defectology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

***Knyazeva Anna Pavlovna*** – candidate of psychological sciences, head of the local organization of the All-Russian Society of the Blind, Yaroslavl, Russia.

***Kokoreva Oksana Ivanovna*** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of special psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia.

***Kopylova Ekaterina Vadimovna*** – student, faculty of special (defectological) education, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, Saint Petersburg, Pushkin, Russia.

***Levina Inna Erofeevna*** – teacher-defectologist, Special kindergarten № 145, Minsk, Republic of Belarus.

**Lisitsyna Ksenia Vladimirovna** – assistant of the department of family and childhood psychology, Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia.

**Mazurova Nadezhda Vladimirovna** – doctor of psychological sciences, professor, director, Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia.

**Melnikova Inna Igorevna** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of methods and technologies of special and inclusive education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

**Nekrasova Olga Nikolaevna** – master's student, faculty of special (defectological) education, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, Saint Petersburg, Pushkin, Russia.

**Odinokova Galina Yurievna** – senior researcher at the laboratory of complex research in the field of early care, Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

**Pavlova Anna Vladimirovna** – researcher at the laboratory of complex research in the field of early care, Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

**Pataralova Tatiana Valeryevna** – master's student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

**Pashkovskaya Darya Alexandrovna** – student of the faculty of defectology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

**Pilipenko Elizaveta Olegovna** – primary school teacher, Gymnasium № 6 of Donetsk city, Donetsk, Donetsk People's Republic, Russia.

**Popova Natalia Vladimirovna** – assistant of the department of special defectological education of the Institute of Pedagogy, Donetsk National University, Donetsk, Donetsk People's Republic, Russia.

**Provotorova Tatiana Andreevna** – master's student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

**Radkevich Tatiana Yurievna** – deputy director for core activities, Vitebsk Regional Center for Correctional and Developmental Training and Rehabilitation, Vitebsk, Republic of Belarus.

**Razenkova Yulia Anatolyevna** – doctor of pedagogical sciences, professor of the department of special psychology and correctional pedagogy, head of the laboratory of complex research in the field of early care, Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

**Roschina Galina Ovsepoyna** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of biomedical foundations of defectology and theory of speech therapy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

**Sayko Alexandra Gennadievna** – master's student, faculty of special (defectological) education, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, Saint Petersburg, Pushkin, Russia.

**Simanovsky Andrey Edgarovich** – doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of special (correctional) pedagogy and psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

**Slyusarskaya Tatiana Vadimovna** – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of special psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia.

**Taranukhina Oksana Igorevna** – teacher, Rudnenskaya special boarding school № 1 for orphans and children left without parental care, with special educational needs, Rudny, Republic of Kazakhstan.

**Tarasevich Olga Igorevna** – master's student, faculty of defectology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

**Tikhomirova Larisa Fedorovna** – doctor of pedagogical sciences, candidate of medical sciences, professor, head of the department of biomedical foundations of defectology and theory of speech therapy Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

***Ulasevich Marina Aleksandrovna*** – master's student, faculty of special (defectological) education, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, Saint Petersburg, Pushkin, Russia.

***Urusova Olga Ivanovna*** – senior lecturer of the department of theory and methodology of special education, Grodno State University named after Yanki Kupala, Grodno, Republic of Belarus.

***Fedorova Marine Grigorievna*** – director, Vitebsk Regional Center for Correctional and Developmental Training and Rehabilitation, Vitebsk, Republic of Belarus.

***Fedosova Oksana Yurievna*** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of speech therapy, special pedagogy and special psychology, Samara State Socio-Pedagogical University, Samara, Russia.

***Frolova Ekaterina Zakharovna*** – master's student, faculty of defectology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, teacher-speech therapist, Kindergarten № 215, Yaroslavl, Russia.

***Hrul Olga Stanislavovna*** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the laboratory of special education, scientific and methodological institution “National Institute of Education” of the Ministry of Education, Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus.

***Shabalina Svetlana Anatolyevna*** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of methods and technologies of special and inclusive education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

***Shapeshotova Aigul Tulegenovna*** – teacher-defectologist, Special Boarding School № 4 of the department of education of the Karaganda region, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

***Yaroshevich Tatyana Pavlovna*** – senior lecturer, candidate of the department of correctional and developmental technologies, Institute of Inclusive Education, Educational Institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxima Tanka”, Minsk, Republic of Belarus.

*Для заметок*

*Научное издание*

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ  
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник научных статей  
международной научно-практической конференции

Научные редакторы:  
Татьяна Геннадьевна Киселева,  
Светлана Сергеевна Елифантьева,

Ответственные редакторы:  
Виктория Алексеевна Грошенкова,  
Галина Овсеповна Рощина

Редактор К. С. Лапшина

Подписано в печать: 23.06.2022. Формат 60х90/16.  
Объем 17 п. л., 13,5 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ № 92.

Редакционно-издательский отдел  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского»  
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44  
Тел.: (4852)32–98–69