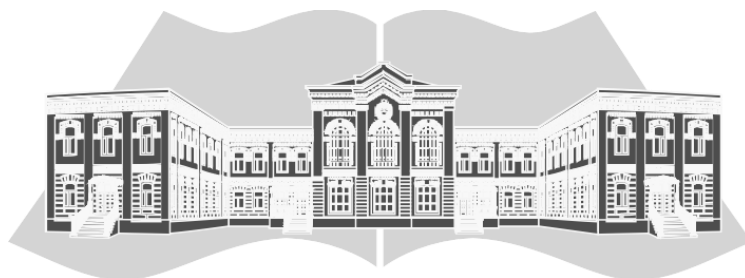


Министерство образования Московской области
Ресурсный центр педагогического образования Московской области
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Московский государственный университет технологий и управления
имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Омский государственный педагогический университет»
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
НАО Кокшетауский университет имени Ш. Уалеханова, Республика Казахстан



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник материалов
X Международной научно-практической конференции
«Инклюзивное образование: теория и практика»
(26-27 июня 2025 г.)

г. Орехово-Зуево
2025

УДК 37.02:376(063)
ББК [74.04+74.202.4] я43
И 65

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Государственного гуманитарно-технологического университета*

Рецензенты:

Измайлова Р.Г. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»;

Редакционный совет:

Ахметшина И.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»;

Тимохина Т.В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»;

Солдатов Д.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»;

Кузьмина О.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»;

Лепешев Д.В. – кандидат педагогических наук, академик Академии педагогических наук Казахстана, ассистент профессора кафедры педагогики и психологии НАО «Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова», г. Кокшетау Казахстан.

И 65 **Инклюзивное образование: теория и практика** [Текст]: сборник материалов X Международной научно-практической конференции / отв. ред. И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина, Д.В. Солдатов, О.С. Кузьмина, Д.В. Лепешев. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2025. – 280 с.
ISBN 978-5-87471-354-6

В сборнике представлены материалы X Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика» (26-27 июня 2025 года, г. Орехово-Зуево). Материалы сборника отражают теоретические и практические аспекты внедрения инклюзивных технологий в образовательные организации разных уровней в России и за рубежом. Сборник адресован руководителям и специалистам органов управления образованием, инклюзивных образовательных организаций, психолого-медико-педагогических консилиумов общеобразовательных организаций, территориальных и центральных психолого-медико-педагогических комиссий, российским и зарубежным экспертам, ученым, преподавателям вузов, педагогам, реализующим инклюзивное образование, представителям общественных организаций, решающим проблемы образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогического сопровождения.

При перепечатке материалов ссылка на данное издание и авторов обязательна.

УДК 37.02:376(063)
ББК [74.04+74.202.4]я43

© Авторы статей, 2025
© ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2025
© Оформление. Редакционно-издательский отдел
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2025

ISBN 978-5-87471-354-6

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Андес М.В., Стебляк Е.А.</i> Методические аспекты формирования наглядно-действенного мышления у детей среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости посредством комплекса игр	6
<i>Артемьева В.Д., Мельниченко Е.С., Мячина Е.К.</i> Особенности организации спортивно-оздоровительных мероприятий для детей с задержкой психического развития и детей возрастной нормы в условиях инклюзивной практики	15
<i>Багимбай Д.С., Аниченкова К.Д.</i> Развитие коммуникации у детей с нарушением интеллекта посредством дидактических игр	19
<i>Балашова А.Р., Тимохина Т.В.</i> Коррекция недостатков связной речи у старших дошкольников с использованием картотеки сказок	26
<i>Гусельникова К.С., Кузьмина О.С.</i> Особенности развития у дошкольников с тяжёлыми множественными нарушениями речевой инициативы в условиях социальной интеграции	31
<i>Ершова А.С., Кузьмина О.С.</i> Развитие связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием информационно-методического сайта для родителей	37
<i>Кабульдинова А.М., Кузьмина О.С.</i> Особенности развития у старших дошкольников с задержкой психического развития навыков пересказа текстов в условиях инклюзивного образования	45
<i>Каверина А.А., Тимохина Т.В.</i> Формирование смыслового компонента речи посредством книжной иллюстрации в работе с общим недоразвитием речи	49
<i>Кузнецова А.А., Садвакасова Г.И., Титова А.К., Кузьмина О.С.</i> Специфика проектирования универсального дизайна в инклюзивной дошкольной организации	54
<i>Кусаинова К.Т., Аниченкова К.Д.</i> Игровая деятельность для развития речи у слабослышащих детей дошкольного возраста	61
<i>Никитина А.А., Стебляк Е.А.</i> Методические аспекты формирования у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра коммуникативных умений посредством создания историй	66
<i>Пантелеева А.-А.Р., Ахметшина И.А.</i> Трудности пребывания детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в дошкольной образовательной организации	78
<i>Проскурина Д.А., Аниченкова К.Д.</i> Развитие внимания умственно отсталых детей дошкольного возраста с помощью игры	84
<i>Радченко А.И., Стебляк Е.А.</i> Методические аспекты формирования у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости произвольного внимания посредством комплекса игр и заданий	89
<i>Сокуренок А.В., Стебляк Е.А.</i> Методические аспекты формирования деятельности конструирования у старших дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости с помощью конструктора ЛЕГО	101
<i>Тагер С.А., Стебляк Е.А.</i> Методические аспекты формирования у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталостью геометрических представлений посредством комплекса дидактических игр	110
<i>Тыркова Д.А., Аниченкова К.Д.</i> Развитие зрительной памяти у детей посредством метода сенсорной комнаты	120

РАЗДЕЛ II. ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Авдеева П.П., Ахметшина И.А.</i> Роль психолого-педагогического сопровождения адаптации первоклассников к школе	128
<i>Алексеева А.С., Тимохина Т.В.</i> Преодоление акустической дисграфии у младших школьников	131
<i>Беккер А.В., Аниченкова К.Д.</i> Развитие эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	136
<i>Ерназарова А.Г.</i> Социализация учащихся с особыми образовательными потребностями в начальных классах	140
<i>Илларионова М.А., Ахметшина И.А.</i> Психолого-педагогические аспекты деструктивного взаимодействия гиперопеки, стигматизации и консервативных установок в инклюзивном образовании	145
<i>Новиков М.А., Шарова Л.В.</i> Организация внеурочной деятельности в инклюзивном образовательном процессе	150
<i>Синева Д.С.</i> Формирование у младших школьников с нормальным и задержанным развитием навыков взаимодействия с использованием образовательной платформы «ЮУТЕКА»	156
<i>Темиргалиева М.А., Аниченкова К.Д.</i> Формирование социально-бытовых навыков у младших школьников с задержкой психического развития	162
<i>Шиц Л.И., Аниченкова К.Д.</i> Проблема буллинга в инклюзивном образовании	170

РАЗДЕЛ III. ИНКЛЮЗИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Воскресенская Г.Е.</i> Проблемы инклюзивного профессионального образования (из опыта работы базовой профессиональной образовательной организации Омской области)	177
<i>Кузьмина О.С.</i> Инклюзивные социально-образовательные проекты в обучении студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья	185
<i>Мосалова О.С., Трофимова Ю.А.</i> Опыт наставничества в практике инклюзивного образования в ПОО	193
<i>Овеян С.А., Мкртчян Н.А., Хачатрян Д.Ф.</i> Образование лиц с инвалидностью в высших учебных заведениях Республики Армения	197
<i>Пискун О.Ю., Акинин В.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ: проблемы и перспективы	201
<i>Рубаков А.В., Рубакова Н.В.</i> Система дистанционного обучения как среда реализации инклюзивного образования	207
<i>Тимохина Т.В.</i> Инклюзивно ориентированное образование в системе СПО регионального ВУЗа: проблемы и перспективы	213
<i>Фролова Ю.С.</i> Реализация методологических подходов при подготовке студентов с ОВЗ к профессиональным конкурсам	219
<i>Шарова Л.В.</i> Значимые качества для студентов по направлению подготовки адаптивной и лечебной физической культуры	225

РАЗДЕЛ IV. ИССЛЕДОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Ахметшина И.А.</i> Время перемен или новый взгляд мирового сообщества на идеи интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	230
<i>Кульченко Т.П.</i> О некоторых причинах неуспешных инклюзивных школьных практик	235
<i>Мартынов Б.В.</i> Формирование цифрового сознания у людей с ограниченными возможностями здоровья: методология и ИИ-ориентированные решения	240
<i>Мячина Е.К., Артемьева В.Д.</i> Формирование технологической грамотности у современного педагога, реализующего инклюзивную практику	249
<i>Синюгина Т.И., Шароян Л.Т.</i> Виртуальная реальность и нейросети как инструмент адаптации и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья	253
<i>Уварова У.А., Мыльникова В.Д., Ахметшина И.А.</i> Мотивация и стимулирование педагогов, работающих в условиях инклюзии	259
<i>Четверикова Т.Ю.</i> Отношение школьников с нормальным психофизическим развитием к совместному обучению с ровесниками, имеющими ограниченные возможности здоровья	265
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	274

РАЗДЕЛ I. ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА ИГР

Андес Марина Вячеславовна

*студентка 4 курса бакалавриата кафедры начального,
дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Стебляк Елена Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального,
дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются программно-методические аспекты, коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование у детей среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости наглядно-действенно мышления. Представлены содержание и методы работы по направлениям, включающим формирование у детей представлений о предметах, имеющих фиксированное назначение, о вспомогательных орудиях, а также формирование умений использовать предметы-заместители в игровой деятельности. Авторами предложен комплекс игр, направленный на формирование вышеназванных представлений и умений.

Ключевые слова: легкая умственная отсталость, наглядно-действенное мышление, вспомогательные орудия, фиксированное назначение предметов

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF VISUAL AND EFFECTIVE THINKING IN MIDDLE-AGED PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION THROUGH A SET OF GAMES

Andes Marina Vyacheslavovna

*4th year Undergraduate Student of the Department of Primary,
Preschool and Special Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Steblyak Elena Anatolyevna

*Ph.D. Ped. Sciences, Associate Professor of the Department of Primary,
Preschool and Special Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Abstract. *The article discusses the programmatic and methodological aspects of correctional and developmental work aimed at the formation of visual and effective thinking in children of middle preschool age with mild mental retardation. The content and methods of work are presented in areas that include the formation of children's ideas about objects with a fixed purpose, about auxiliary tools, as well as the formation of skills to use substitute objects in play activities. The authors propose a set of games aimed at the formation of the above-mentioned ideas and skills.*

Keywords: *mild mental retardation, visual-effective thinking, auxiliary tools, fixed purpose of objects.*

Эмпирическое изучение особенностей наглядно-действенного мышления детей среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости, проведённое нами, выявило следующие особенности:

- сниженный интерес к заданиям (требовалось стимулирование педагогом, постоянное удержание внимания);
- игнорирование инструкции и принципа действия (даже после обучающей помощи не меняли способ действия);
- отсутствие переноса опыта в новую ситуацию (выполняя легкий вариант задания правильно, не могли перенести способ действия в аналогичную ситуации с повышенным уровнем сложности);
- игнорирование свойств предметов при выполнении задания (не учитывали форму, размер, рисунок предмета), в следствии чего тратили

большое количество времени на выполнение задания и не могли довести задание до конца;

- многократное повторение одних и тех же ошибок без изменения способа действия (понимая, что выполнили задание неправильно, не пытались изменить способ действия – многократно повторяли неудачные варианты действий);

- неумение пользоваться образцом (многие дошкольники не обращали внимания на образец либо не использовали его по назначению);

- хаотичность действий с предметами (некоторые дошкольники использовали предметы не по назначению, бесцельно манипулировали ими).

Дети среднего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости имеют недостаточный (70%), минимальный (20%), а также достаточный (10%) уровни развития наглядно-действенного мышления. В ходе качественной оценки результатов исследования наглядно-действенного мышления выявлено, что дошкольникам с лёгкой степенью умственной отсталости трудно действовать методом проб и ошибок, при малейшем затруднении дети начинают использовать перебор вариантов без учета свойств предметов и их взаимосвязи. Особую сложность вызывало игнорирование принципа действий, неумение переносить опыт в аналогичную ситуацию. Полученная нами информация указывает на необходимость систематической целенаправленной коррекционной работы по развитию наглядно-действенного мышления со средними дошкольниками с легкой степенью умственной отсталости [3].

Цель данной статьи – описать содержание и методические аспекты коррекционной работы с детьми среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости по формированию у них наглядно-действенного мышления.

С опорой на методические рекомендации Е.А. Екжановой, С.Д. Забрамной, А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой нами было выделено три направления коррекционной работы, определено содержание работы с дошкольниками и методика её реализации [1; 2; 4; 5]. Кроме того, изучение работ учёных в области дефектологии позволило нам верно подобрать комплекс игр, способствующих формированию у детей среднего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости наглядно-действенного мышления.

Рассмотрим направления коррекционной работы с дошкольниками и соответствующий комплекс игр:

1. Формирование у детей представлений о предметах, имеющих фиксированное назначение:

- игры, направленные на формирование первичных представлений о предметах, имеющих фиксированное назначение, посредством обследования: дидактическая игра «Волшебный мешочек», настольно-печатная игра «Тематическое лото»;

– дидактические игры, направленные на освоение функционального использования кухонных принадлежностей (ложки, вилки, ножи, стаканы, тарелки, салфетки и т.д.): «Покорми мишку», «Угостим куклу», «Приготовим обед для друзей», «Учим куклу Катю правильно кушать»;

– дидактические игры, направленные на освоение функционального использования предметов личной гигиены (зубная щетка, зубная паста, мыло, полотенце, носовой платок и т.д.): «Чистим зубки крокодилу», «Мишка заболел», «Маша замаралась»;

– игры, направленные на освоение функционального использования предметов для поддержания порядка (веник, совок, тряпка, губка, ведро, пылесос и т.д.): дидактическая игра «Полей цветок», игра по станциям «Поможем Фее чистоты»;

– сюжетная игра, направленная на освоение функционального использования предметов мебели (шкаф, стол, стул, кровать, светильник): «Гости»;

– игры, направленные на освоение функционального использования основных инструментов и орудий труда (молоток, отвертка, плоскогубцы и т.д.): дидактические игры («Забор вокруг дома», «Сделай самолет», «Сделай тележку»), игра по станциям «Маленькие помощники».

2. Формирование у детей представлений о вспомогательных орудиях:

– дидактические игры, направленные на выбор и использование вспомогательных орудий в специально смоделированных условиях: «Достань кукле шарик», «Достань мишке мячик», «Шарик в сетку», «Достань ключик», «Помоги зайке», «Покорми птичку»;

– дидактические игры, направленные на поиск и использование вспомогательных орудий в свободной деятельности: «Достань машинку», «Достань мяч», «Достань игрушки», «Волшебный камешек»;

– настольно-печатная игра, направленная на закрепление представлений о вспомогательных орудиях: «Убираем квартиру».

3. Формирование у детей умений использовать предметы-заместители в игровой деятельности:

– дидактическая игра, направленная на использование палочки в качестве заместителя различных предметов (ложки, карандаша, меча, градусник, расчёска и т.д.): «Волшебная палочка»;

– сюжетные игры, направленные на использование деталей конструктора в качестве заместителя различных предметов (гараж, машина, мебель, еда и т.д.): «Кукольный домик», «Зоопарк»;

– сюжетно-ролевые игры, направленные на использование предметов-заместителей, их самостоятельный выбор: «Больница», «Магазин».

Рассмотрим направления коррекционной работы с обучающимися среднего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости и соответствующий комплекс игр.

Направление 1. Формирование у детей представлений о предметах, имеющих фиксированное назначение. В соответствии со спецификой названного направления работу по формированию наглядно-действенного мышления следует начинать с развития у детей представлений о предметах, имеющих фиксированное назначение. Для начала используется игра, в которой ребёнок может узнать предмет посредством обследования, описать его свойства и назвать его функциональное назначение, это реализуется при помощи дидактической игры «Волшебный мешочек». На закрепление знаний о функциональном назначении предметов используется настольно-печатная игра «Тематическое лото». Эта игра проводится в разных вариациях: сначала с одной группой предметов фиксированного назначения, далее объединяя группы, когда дети достаточно хорошо в них ориентируются. Принцип игры, следующий: педагог называет функциональное назначение предмета, а ребёнок называет соответствующий ему предмет и закрывает его фишкой у себя в карточке. Далее игра происходит в обратном порядке, педагог называет предмет, а дети ищут его функциональное назначение, что даётся им значительно тяжелее. Выигрывает тот, кто первым закроет все заполненные клетки у себя в карточке.

После полученных (закреплённых) представлений о предметах фиксированного назначения следует этап обучения их практическому применению. Так как предметов фиксированного назначения великое множество в работе были выделены пять основных групп, актуальных и доступных для детей среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости: кухонные принадлежности, предметы личной гигиены, предметы для поддержания порядка, предметы мебели, основные инструменты и орудия труда.

При обучении практическому применению предметов любой группы начинать следует с простых дидактических игр, где для детей создается игровая цель, например, покормить мишку. Перед ребёнком образуется проблемная ситуация, которая требует анализа и поиска средств решения. На основе уже имеющихся представлений о предметах фиксированного назначения ребёнок вспоминает какой предмет нужен именно для данной задачи, как он выглядит, где его можно найти. Педагог следит за действиями детей, если же они не приступают к заданию, либо используют неверный предмет, то он дозированно оказывает направляющую помощь (наводящие вопросы). Если после направляющей помощи дети не справляются, тогда педагог переходит на обучающую помощь и позже снова проводит похожие игры на закрепление.

Усложнённым вариантом являются игры по станциям и сюжетные игры, в которых ребёнок будет вынужден использовать подряд несколько предметов фиксированного назначения одной группы, каждый раз встречаясь во время такой игры с новыми проблемными ситуациями.

Достоинством таких игр будет являться отработка умений использовать предметы фиксированного назначения не только в конкретной ситуации, но и в смоделированной деятельности (бытовой, игровой).

Благодаря использованному комплексу игр обучающиеся среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости постепенно развивают наглядно-действенную форму мышления. После реализации данного направления, дети смогут решать типичные бытовые ситуации при помощи предметов фиксированного назначения.

Направление 2. Развитие у детей представлений о вспомогательных орудиях. Здесь осуществляется знакомство детей со вспомогательными орудиями, имеющими полифункциональное назначение и обучение их практическому применению. Задача педагога – наглядно показать, что помимо ситуаций, требующих специально изготовленного для них предмета (фиксированного назначения), существуют и другие ситуации, в которых приходится использовать вспомогательное орудие.

На начальном этапе дошкольникам предлагаются игры на использование вспомогательных орудий в специально смоделированных условиях. Здесь педагог заранее подготавливает проблемные ситуации для детей, представляет их, а также организует наличие нужного вспомогательного орудия в непосредственной видимости. На этом же этапе детям предлагаются игры, в которых смоделированы проблемные ситуации, предложен набор предметов, из которых они должны выбрать наиболее подходящий, учитывая его свойства. В процессе таких игр ребёнок и начинает максимально развивать метод проб и ошибок, когда педагог даёт возможность попробовать решить ситуации при помощи каждого предложенного орудия.

Чтобы достигнуть высокого уровня развития наглядно-действенного мышления нужно научить детей решать проблемные ситуации не только в специально смоделированных условиях, с предложенным набором вспомогательных орудий, но и проблемные ситуации, требующие самостоятельного анализа и поиска вспомогательного средства. На данном этапе педагогом организуются игры в основном в режимных моментах (на прогулках, в других помещениях) для того, чтобы детям была не знакома обстановка, где находятся те или иные предметы.

Для закрепления усвоенных знаний используется настольно-печатная игра «Убираем квартиру». Главная задача игры: проверить качество усвоенных знаний, так как на картинках ребенок не может практически попробовать подойдет ли предмет для данной ситуации, а значит будет отвечать по памяти. Если ребёнок достаточно легко решает предлагаемые ему в игре ситуации, то можно переходить на следующее направление. Если он допускает большое количество ошибок, то стоит вернуться на начальный этап второго направления.

Предлагаем реализовывать представленное направление в течении полугода. При этом несколько месяцев отводится на формирование представлений о вспомогательных орудиях, обучению выбора орудия из ряда предложенных. Все остальное время дети при помощи различных игр практикуются в самостоятельном поиске вспомогательного орудия в свободной деятельности. Благодаря такому комплексу игр дошкольники с лёгкой степенью умственной отсталости не только учатся анализировать проблемную ситуацию, находить и приспособлять различные предметы для её решения, но и в моменте этой деятельности активно начинают пользоваться методом проб и ошибок, а также методом примеривания.

Направление 3. Развитие у детей умений использовать предметы-заместители в игровой деятельности. Этому направлению отводится большое значение под конец среднего дошкольного возраста, так как использование предметов-заместителей свидетельствует о формировании предпосылок наглядно-образного мышления. Предлагаем реализовывать указанное направление в течении полугода.

В рамках данного направления знакомство детей с предметами-заместителями осуществляется непосредственно в играх. Если в прошлых направлениях можно было смоделировать бытовые ситуации, подключить режимные моменты, то использование предметов-заместителей происходит исключительно в играх. Так как это предметы «выдуманые», которые имеют абсолютно другое назначение, то дети должны иметь хорошее воображение.

Дошкольники с лёгкой степенью умственной отсталости имеют проблемы с воображением, поэтому мы предлагаем комплекс игр для их обучения использованию предметов-заместителей. Начинается работа с дидактической игры «Волшебная палочка», при помощи которой мы показываем детям, что в играх даже простая палочка может принять роль абсолютно другого предмета. Для начала педагог самостоятельно демонстрирует, как он использует предмет-заместитель, затем создаёт проблемные ситуации, в которых нужен игрушечный предмет фиксированного назначения, но его нет, зато есть волшебная палочка, которая может превратиться во что угодно.

На следующем этапе детей знакомят с использованием предметов-заместителей в конструировании. Детям это даётся легче, так как недостающий предмет для игры можно создать из конструктивных материалов, придав ему максимально схожий с реальным предметом вид. Начинается работа с конструирования моделей домов, гаражей, мебели, постройки которых визуально очень похожи на настоящие предметы. Для этой части важно использовать конструктор из разных геометрических фигур, еще лучше если имеются окошки, двери, так как детьми это воспринимается легче, и в целом детям очень нравится в игре использовать предметы-заместители максимально похожие на реальные предметы.

В следующей части обучения используется обычный конструктор (квадраты, прямоугольники) и задачей является не просто создать предмет-заместитель из конструктивных материалов, но и выбрать детали конструктора, которые без конструирования сыграют роль предмета-заместителя (например, животные или люди). Таким образом, дети научатся создавать недостающий предмет в игре при помощи конструирования и использовать детали конструктора в качестве предмета-заместителя, что позволит им понять, что предметом-заместителем может являться что угодно.

Следующим этапом направления является развитие умений использовать предметы-заместители в сюжетно-ролевых играх. Когда дети поняли, что такое предметы-заместители и как легко они создаются, то они самостоятельно начинают вводить их в сюжетно-ролевые игры. Для наиболее продуктивного развития в нашей работе предлагаются следующие сюжетно-ролевые игры: «Магазин, «Больница». Именно в этих играх дети обычно используют максимальное количество предметов-заместителей. Педагог постоянно наблюдает за игрой и оказывает дозированную помощь детям, которые не опредмечивают заместители в контексте развития сюжета игры и ролевого действия.

Благодаря использованному комплексу игр обучающиеся среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости начинают активнее участвовать в играх со сверстниками, с каждым разом внедряя в игру новые предметы-заместители, что постепенно формирует предпосылки к наглядно-образному мышлению.

В целях оптимизации всего педагогического процесса, усиления работы по развитию наглядно-действенного мышления у обучающихся среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости мы придерживались определённых условий, которые отражены в работах Е.А. Екжановой, А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой и некоторых других ученых:

- использование разнообразных методических приёмов для развития наглядно-действенного мышления (игровая форма, сюрпризный момент, наглядные и словесные методы, дозированная помощь и др.);
- организация наблюдений детей за возникновением проблемных ситуаций, требующих использования орудий (реализуется в специально смоделированных ситуациях и в свободной деятельности (режимных моментах), когда педагог демонстрирует проблемную ситуацию и способ её решения, а дети фиксируют результаты наблюдения у себя в памяти);
- создание пространственно-развивающей среды (перед детьми в открытом доступе находятся игрушечные и реальные предметы фиксированного назначения, вспомогательные орудия, конструктор для постройки предметов-заместителей и т.д.);
- моделирование проблемных ситуаций в играх и режимных моментах

(в каждой нашей игре из целого комплекса перед детьми стояла проблемная ситуация (что запускало процесс мышления), которую им при помощи разных средств и способов нужно было решить);

– использование реалистичного наглядного материала при организации комплекса игр (преимущественно использовались реальные предметы фиксированного назначения, вспомогательные орудия и в целях безопасности использовались игрушечные предметы (например, орудия труда) [1; 4; 5].

В целях формирования у детей среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости наглядно-действенного мышления посредством комплекса игр целесообразно проводить коррекционную работу по следующим направлениям: формирование у детей представлений о предметах, имеющих фиксированное назначение; формирование у детей представлений о вспомогательных орудиях; формирование у детей умений использовать предметы-заместители в игровой деятельности. В рамках каждого направления коррекционной работы важно использовать различные игры. Данный комплекс игр целесообразно сопровождать наглядностью, обеспечивать их игровой характер и интерес детей.

Таким образом, на основании полученных результатов проведённого исследования были разработаны методические рекомендации по использованию комплекса игр в формировании наглядно-действенного мышления детей среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости.

Список литературы

1. *Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2005. 272 с.

2. *Забрамная С.Д.* Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 112 с.

3. *Калинина И.Г., Федосеева Е.С.* Опыт-экспериментальная работа по развитию моделирования и конструирования у дошкольников в условиях инклюзии // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2024. С. 37-44.

4. *Катаева А.А.* Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. 191 с.

5. *Стребелева Е.А.* Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2005. 180 с.

© Андес М.В., Стебляк Е.А., 2025

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДЕТЕЙ ВОЗРАСТНОЙ НОРМЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Артемяева Валерия Дмитриевна

учитель-дефектолог

БДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №258»

г. Омск, Россия

Мельниченко Елена Сергеевна

воспитатель

БДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №258»

г. Омск, Россия

Мячина Елена Константиновна

*старший преподаватель кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»*

г. Омск, Россия

***Аннотация.** Статья раскрывает вопросы организации совместной деятельности детей возрастной нормы и детей с задержкой психического развития. Авторы обращают внимание на возможности спортивно-оздоровительных мероприятий, как один из способов включения детей с задержкой психического развития в инклюзивную среду. Важным аспектом работы реализации этой практики является подготовка педагогического состава, алгоритмизация действий педагогов и формирование умений мобильно и критически мыслить в проблемной ситуации.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, дети возрастной нормы, спортивно-оздоровительные мероприятия, совместная деятельность, социализация, инклюзивная практика*

FEATURES OF ORGANIZING SPORTS AND RECREATIONAL EVENTS FOR CHILDREN WITH MENTAL DELAY AND CHILDREN OF THE AGE NORM IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE PRACTICE

Artemyeva Valeria Dmitrievna

Teacher-Defectologist

Child Development Center – Kindergarten №258

Omsk, Russia

Melnichenko Elena Sergeevna
Teacher
Child Development Center – Kindergarten №258
Omsk, Russia

Myachina Elena Konstantinovna
Senior Lecturer, Department of Defectological Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia

Abstract. The article reveals the issues of organizing joint activities of children of normal age and children with mental retardation. The authors draw attention to the possibilities of sports and recreational activities as one of the ways to include children with mental retardation in an inclusive environment. An important aspect of the work of implementing this practice is the training of teaching staff, the algorithmization of teachers' actions and the formation of skills for mobile and critical thinking in a problematic situation.

Key words: mental development delay, age-appropriate children, sports and recreation activities, joint activities, socialization, and inclusive practices

На современном этапе организации образовательной деятельности детей всех возрастных групп остро встаёт вопрос социализации или социальной реабилитации. Важно сформировать у ребёнка комплекс социальных умений и навыков, позволяющих ему находиться в коллективе, взаимодействовать в нём и развиваться. Если у детей возрастной нормы данный процесс может быть сформирован естественным путём, то для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) это вызывает определённые затруднения и требует целенаправленного обучения.

Одна из групп по «социальному риску» – это дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР). У дошкольников с ЗПР отмечаются трудности установления и поддержания социальных контактов. Наблюдается низкая потребность в социальном контакте, зачастую сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия. Могут наблюдаться следующие стратегии взаимодействия: избегание, отчуждение или конфликт. Ребёнок с ЗПР затрудняется самостоятельно выделить сверстника в качестве объекта для взаимодействия. Так же ему достаточно трудно усвоить и следовать установленным правилам поведения в коллективе.

Следует отметить, что своевременная и грамотно построенная коррекционно-развивающая работа с детьми данной возрастной группы позволяет им максимально приблизиться к уровню развития их нормотипичных сверстников и в дальнейшем успешно обучаться в условиях

инклюзии. Важно уже на этапе дошкольного детства создавать условия «успешного» взаимодействия детей с учетом инклюзивных ресурсов и современных технологий воспитания и развития. На наш взгляд, реализация и поддержка инклюзивной среды для детей с ЗПР будет эффективна через использование здоровьесберегающих технологий.

Здоровьесберегающие технологии направлены на укрепление и сохранение здоровья (физического, психологического, культурного) всех категорий детей. Среди них выделяют:

- медико-профилактические технологии, обеспечивающие возможность сохранения и приумножения здоровья детей;
- образовательные технологии, позволяющие формировать осознанное отношение к своему здоровью через образовательный процесс;
- технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка, помогающие в создании эмоционального комфорта и благополучия как в саду, так и дома;
- физкультурно-оздоровительные технологии, направленные на развитие и укрепление здоровья ребёнка и т.д. К этой технологии относятся такие мероприятия как: зарядка, массажи, адаптивная физическая культура, лечебная физическая культура, дыхательная гимнастика, массаж, самомассаж, подвижные спортивные игры и др., которые может проводить не только инструктор по физической культуре, но и непосредственно сам воспитатель [2; 3].

Физкультурно-оздоровительные мероприятия являются оптимальным и универсальным способом установления контакта между детьми. Исходя из поставленной цели и задач мы можем разделять детей на группы, подгруппы и пары, распределять роли, тем самым организовывать их коммуникацию для достижения общего результата. Ещё одним важным фактором является то, что данная работа позволяет детям реализовывать свою главную потребность в игре, но ещё и потребность в двигательной активности, и эмоциональной разгрузке.

На базе БДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №258» г. Омска функционируют две группы для детей с ЗПР (старшая и подготовительная). В рамках реализации физкультурно-оздоровительной технологии нами были организованы совместные спортивно-оздоровительные мероприятия среди двух старших групп – группы детей с ЗПР и группы возрастной нормы. Всего 50 детей.

Совместная спортивно-оздоровительная деятельность среди старших дошкольников и их сверстников с ЗПР была организована следующим образом:

1. Определение участников-организаторов. Многочисленность аудитории требует дополнительных ресурсов со стороны взрослых. В эту работу были включены студенты кафедры дефектологического образования ОмГПУ как социальные партнёры.

2. Совместное изучение педагогами групп и студентами 4 курса, обучающихся по профилю «Дошкольная дефектология» особенностей развития детей с ЗПР на основе материалов, представленных сотрудниками кафедры дефектологического образования ОмГПУ. Особое внимание было уделено специфике развития двигательного-моторной сферы дошкольников. Следует отметить проявления общей моторной неловкости у представленной группы детей, снижение объёма и полноты выполняемых движений. Очевидны трудности ориентировки в схеме собственного тела и переключения с одной позы на другую, а также проблемы зрительно-моторной координации и снижение слуховой и двигательных реакций.

3. Следующим шагом стал обмен опытом работы и организации деятельности среди педагогического состава образовательного учреждения. Специалисты отметили важность организации рабочего пространства и целесообразный выбор оборудования, в том числе его безопасность. Обсудили способы подачи инструкций, необходимых для выполнения детьми. Дошкольникам необходима короткая, чёткая (одноступенчатая или двухступенчатая) инструкция, при необходимости можно использовать визуальную подсказку. Такой вид подсказки может быть представлен в виде карточек, содержащих изображение действий, необходимых для выполнения упражнений.

4. Изучив специфику развития старших дошкольников с ЗПР, особенности организации их двигательной деятельности, мы перешли к содержанию и наполнению спортивно-оздоровительных мероприятий. Подобрали и адаптировали игры и упражнения под индивидуально-типологические особенности развития детей, предусмотрели возможные трудности и риски в процессе взаимодействия между сверстниками.

5. В связи с потребностью дошкольников с ЗПР в индивидуальной поддержке, визуальной подсказке и индивидуальном сопровождении, нами были организованы ассистенты. Роль ассистентов выполняли нормотипичные старшие дошкольники. За каждым ребёнком с ЗПР был закреплён ассистент-сверстник. Все дети успешно справились со своей ролью и выполнили все поставленные задачи.

6. Подведение итогов о проделанной работе привело нас к анализу возникших проблем и нахождению выходов из сложившейся ситуации. Одним из позитивных моментов организации данной работы считаем беседу с детьми и их родителями [1; 4; 5; 6].

Таким образом, погружение педагогов и студентов в проблемное поле сопровождения и поддержки детей с ОВЗ должно быть чётко структурированным, продуманным и смоделированным. Специалистам необходимо находить ресурсы для поиска наиболее эффективных технологий, направленных на развитие социальных умений и навыков у детей с ОВЗ, что позволит в дальнейшем усвоить социокультурные ценности и проявить дошкольникам свои лучшие качества: миролюбие, заботу и

взаимовыручку. Планируем продолжать и расширять работу в данном направлении.

Список литературы

1. *Артемова В.Д., Мячина Е.К.* Разработка и применение копинг-стратегической игры для погружения будущих специалистов в инклюзивную практику // Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 15 июня 2023 года / Отв. редакторы И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина, О.С. Мишина, Г.А. Романова, О.С. Кузьмина, Д.В. Лепешев. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023. С. 111-115.

2. *Бутко Г.А.* Особенности формирования двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. 2003. №2. С. 44-51.

3. *Гаврючина Л.В.* Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2008. 160 с.

4. *Литош Н.Л.* Адаптивная физическая культура для детей с нарушениями в развитии. Психолого-педагогическое сопровождение: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 156 с.

5. Образовательно-инновационные технологии: теория и анализ: монография (с международным участием) / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, И.А. Берсенева [и др.]. Том Книга 32. Воронеж; М.: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. 105 с.

6. *Четверикова Т.Ю.* Реализация практико-ориентированного подхода к подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Вестник педагогических инноваций. 2016. №2 (42). С. 21-28.

© *Артемова В.Д., Мельниченко Е.С., Мячина Е.К., 2025*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Багимбай Дильназ Сагинтаевна

*студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аниченкова Карина Дмитриевна

*магистр, преподаватель кафедры начального,
дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития коммуникативных навыков у детей с нарушением интеллекта. Подчёркивается важность общения как основного средства социализации и познания. Рассматриваются причины коммуникативных трудностей у таких детей, в том числе недоразвитие речи, низкий уровень познавательной активности и эмоционально-волевой сферы. Особое внимание уделяется роли игры, особенно дидактической, в коррекции и развитии речи и социальных навыков.

Ключевые слова: коммуникация, интеллект, речь, социализация, игра, дидактика, взаимодействие, развитие

COMMUNICATION DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH DIDACTIC GAMES

Bagimbai Dilnaz Sagintayevna

*Student of the Department of Primary, Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Anichenkova Karina Dmitrievna

*Master, Teacher of the Department of Primary,
Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Abstract. The article is devoted to the problem of developing communication skills in children with intellectual disabilities. The importance of communication as the main means of socialization and cognition is emphasized. The causes of communication difficulties in such children are considered, including speech underdevelopment, low level of cognitive activity and emotional-volitional sphere. Special attention is paid to the role of play, especially didactics, in the correction and development of speech and social skills.

Keywords: communication, intelligence, speech, socialization, play, didactics, interaction, development

В условиях современного общества наблюдается рост числа детей с нарушением интеллекта и в первую очередь у них страдает коммуникация, что делает необходимым поиск доступных и эффективных методов коррекции нарушения. Коммуникация является важнейшим инструментом общения и познания, её развитие существенно влияет на социальные успехи ребёнка. Развитие коммуникации у детей с нарушением интеллекта

посредством дидактических игр является актуальной темой, так как эффективное взаимодействие способствует их социальной адаптации и обучению. В Казахстане над этой проблемой работают ученые, такие как Т.И. Балыкбаева, Б.Н. Медетбекова, Н.Н. Медетбекова, Г.А. Тотикова, которые рассмотрели влияние дидактических игр на интеллектуальное развитие детей в младшем возрасте.

Для более углубленного изучения разберём, что такое коммуникация и коммуникативные навыки, нарушение интеллекта и причины его появления.

Традиционно коммуникация рассматривается как процесс взаимодействия двух или нескольких людей с целью обмена информацией. В детском возрасте такое общение наиболее ценно, т.к. существенно влияет на общее развитие ребенка.

Коммуникативные навыки рассматриваются в научной литературе как навыки общения, взаимодействия людей друг с другом. К навыкам такого рода можно отнести следующие:

- умение слушать,
- умение эмпатийно слышать собеседника,
- понимание обращенной к собеседнику речи,
- поддержание разговора в различных составляющих,
- умение устанавливать вследствие речевой коммуникации приятные, долгосрочные связи.

Перечисленные выше навыки выражаются в гораздо меньшей степени или совсем отсутствуют у детей с интеллектуальными нарушениями.

Нарушение интеллекта в научной литературе рассматривается как стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, всех психических функций с особым недоразвитием абстрактно-логического мышления, возникающее вследствие органического поражения головного мозга.

Рассматривая причины нарушения интеллекта, учеными, медицинскими работниками, педагогами и психологами выделяются следующие:

1. Эндогенные (или внутренние) причины. Они в научной литературе делятся на три группы.

А) пренатальные (причины, возникшие до рождения ребёнка):

- это может быть болезнь матери,
- следствия неблагоприятной экологии,
- нервные срывы,
- полученные во время вынашивания травмы,
- отягощенная наследственность и др.

Б). Натальные причины (возникшие на момент родов):

- это могут быть тяжёлые роды,
- затяжные роды;
- слишком быстрые – стремительные роды,

- асфиксия (удушье) ребенка во время родов;
- некорректное вмешательство медиков и др.

В). Постнатальные (причины, возникшие после рождения):

- например, ребёнок стукнулся, упал;
- некорректное вмешательство медицинских работников;
- последствия недолжного ухода за ребенком и пр.

2. Экзогенные (или внешние) причины:

- включают причины социально биологического характера – это экология, табакокурение, наркомания, алкоголизм, СПИД и пр. [3].

Исследование научной литературы показало, что дети с нарушениями интеллекта гораздо в большей мере, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении. Налаживание коммуникации существенно влияет на социализацию и самореализацию такого ребенка в дальнейшем.

Невербальное общение таких детей не может в полной мере компенсировать вербальное взаимодействие. Речевое развитие у ребёнка с нарушением интеллекта значительно ниже, чем у нормотипичных сверстников. Зачастую оно появляется позже, развивается не в привычных для всех рамках и характеризуется определенными особенностями.

Особенности речи детей с интеллектуальными нарушениями проявляются в бедности употребляемых грамматических форм, неумении полноценно составить речевое высказывание, взаимодействовать со взрослыми и сверстниками.

Речь ребенка с интеллектуальными нарушениями не может качественно, в полной мере обеспечивать коммуникативную функцию, что в конечном итоге не способствует полноценному формированию навыков общения.

У детей с интеллектуальными нарушениями также часто отсутствует простейшая речевая инициатива. Понимая, что их высказывания могут быть непонятны другим, дети не предпринимают попытки к высказыванию.

В ходе общения наблюдается выраженная недостаточность речемыслительных средств. В речи зачастую не хватает простейшей логики, мысли «скачут», отсутствует последовательность.

Еще одной причиной нарушений в общении у детей является недоразвитие их эмоционально-волевой сферы. По мнению ученых-исследователей, эмоции у детей с нарушением интеллекта не сформированы в достаточной мере, отличаются недостаточной дифференцированностью, нестабильностью.

У детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются резкие перепады в настроении. Ребенок может сильно плакать и тут же развеселиться, начать хохотать.

Общие эмоциональные реакции детей с нарушением интеллекта бедны, их проявления носят «полярный» характер. Резкий плачь – хохот, смех – агрессия и пр.

Оценки ситуации и окружающей среды у детей с нарушением интеллекта в образовательной организации в большинстве случаев неадекватны. Вследствие этого нарушаются, недостаточно развиваются все формы социальных контактов с окружающими. В условиях образовательной системы это как дети, так и взрослые.

Итак, традиционно общение играет особую роль в развитии ребёнка, начиная с самого раннего возраста, приобретает личностный характер и предполагает возможность тесного взаимодействия [1].

Именно в общении, социализации и через самореализацию в социуме нормотипичный ребёнок получает:

- возможность предъявления, позиционирования себя;
- развитие собственных коммуникативных навыков;
- возможность реализовываться в социуме;
- развитие социально значимых качеств;
- развитие личностных качеств и пр.

По форме взаимодействия нормотипичных детей можно судить об их коммуникативных умениях, свойствах и чертах личности.

У ребенка с нарушением интеллекта нарушаются коммуникативные функции, что значительно и негативно влияет на его возможность социализации и самореализации. Поэтому развитие навыков коммуникации является важным условием социализации, а также условием воспитания всесторонне развитой личности в условиях образовательной организации.

Маллер А.Р., Цикото Г.В., рассматривая воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью, отмечают, что: «На развитие навыков коммуникации существенное влияние могут оказывать внешние объективные причины:

- условия раннего воспитания в специализированном коррекционном учреждении;
- исходный уровень готовности ребёнка участвовать во всех видах коммуникативной деятельности;
- замкнутость и однообразие круга общения в закрытом коррекционном заведении;
- особенности личности» [5, с. 28].

Рассмотрев данные причины, нами были определены некоторые направления их нивелирования в области развития коммуникации. Поиск средств, методов, форм, направлений на рассмотрение такой формы взаимодействия с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, как использование игровой деятельности, в частности – дидактических игр.

Стала очевидной необходимость обучения детей с недостатками интеллекта технологиям общения, направленным на формирование у них коммуникативных умений и навыков.

Ведущим фактором использования дидактических игр стал тот факт, что отклонения в развитии ребёнка выражаются по-разному. Общим является то, что почти во всех случаях наблюдается некоторая его изолированность ребенка с интеллектуальными нарушениями от группы нормально развивающихся сверстников.

Важным аспектом является то, что использование дидактических игр является интересным для детей, радостным моментом. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и активно используется педагогами в школах.

Игра является необходимым атрибутом для развития детей любого возраста. В процессе игры у детей формируются личностные образования, необходимые для дальнейшего взаимодействия и налаживания позитивных коммуникативных связей.

У детей с нарушением интеллекта существенно отличается тип, формы общения от нормально развивающихся сверстников. Можно говорить о том, что общение и коммуникация у детей с нарушением интеллекта очень просты, примитивны.

Интерес к игрушкам и игровой деятельности у детей с интеллектуальным нарушением зачастую не сформирован. В нашей практике мы наблюдали детей, которые любили играть определенными, постоянными игрушками. Любая смена игрушки приводила из к эмоциональной нестабильности.

Действия с игрушками были однообразны, процессуальны и неспецифичны:

- в сюжетно-ролевой игре «Больница» девочка с нарушением интеллекта всем «ставила градусники», говорила одни и те же слова;
- в совместной подгрупповой дидактической игре «Лото» мальчик стремился к выбору одних и тех же картинок в начале игры.

В играх с интеллектуальными нарушениями зачастую дети малоактивны, безучастны, не проявляют стремлению к налаживанию положительной коммуникации, взаимодействие друг с другом начинают преимущественно по требованию или совету педагога.

В организации дидактических игр мы использовали следующие аспекты работы с детьми с интеллектуальными нарушениями:

- обращать внимание на развитие умения контролировать себя,
- развивать внимательность во время дидактической игры;
- поощрять волевые и интеллектуальные усилия,
- развивать мышление, пытаясь задавать вопросы по ходу игры;
- развивать память, обращая внимание на вопросы, связанные с запоминанием хода игры, картинок, последовательности и пр.,

- нейтрализовать эмоционально-отрицательные переживания, связанные с дидактической игрой.

По мнению М.В. Филипповой, игры «...стимулируют психическую и физическую активность пассивных детей, организуют возбудимых, содействуют повышению жизненного тонуса и уверенности в себе, создают благоприятные условия для развития речи, сообразительности, памяти, воображения» [6, с. 112]. Понимая этот факт, мы старались использовать активность детей, развивать их игровую фантазию.

Практика взаимодействия в детском саду показала, что использование фрагментов игровой деятельности на занятиях и в свободной деятельности с детьми, имеющими нарушения интеллекта, недостаточно для полноценного коммуницирования, социализации в группе детей.

«Обучение игре» у нас в группе введено в расписание отдельным занятием. На этом занятии были решены ряд важных коррекционно-воспитательных задач:

- «развитие познавательной сферы ребёнка;
- развитие эмоционально-волевой сферы;
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование навыков культурного поведения;
- обогащение представлений об окружающем мире;
- развитие двигательной сферы, в том числе мелкой моторики;
- преодоление страхов и отрицательных эмоций» [7].

Дидактические игры – одно из средств развития познавательной деятельности ребёнка с нарушением интеллекта. Дети знакомятся:

- со свойствами и качествами предметов,
- способами взаимодействия с ними,
- уточняют сведения об окружающем мире,
- развивают ряд сенсорных познавательных психических процессов: наблюдательность, внимание, память, мышление, речь.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что работа по развитию коммуникативных навыков начинается в детском саду, имеет широкое продолжение и существенно влияет на школьное обучение. У детей с нарушениями интеллектуального развития выявлены особенности высшей нервной деятельности, влияющие на развитие коммуникативных способностей, социализацию и самореализацию, а также психологическая специфика, выражающаяся в симптоматике, протекании, механизмах, структуре самого дефекта у данной категории детей.

Список литературы

1. *Аллаярова Г.В., Ахметшина И.А.* Проблемы и трудности логопедической работы с билингвальными дошкольниками // Проблемы и перспективы развития образования: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 24 октября 2024 года.

Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. С. 21-26.

2. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2024. 360 с.

3. *Зак Г.Г.* Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью в процессе социально-бытовой деятельности // Специальное образование. 2010. №1. С. 30-35.

4. *Казанцева Е.В.* Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью в системе обучения и воспитания в школе VIII вида // Специальное образование. 2010. №1. С. 46-56.

5. *Маллер А.Р., Цикото Г.В.* Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие. М.: Академия, 2003. 208 с.

6. *Филиппова М.В.* Повышение обучаемости детей с тяжёлыми нарушениями интеллекта: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ярославль, 2005 244 с.

7. *Шипицына Л.М.* «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 475 с.

© Багимбай Д.С., Аниченкова К.Д., 2025

КОРРЕКЦИЯ НЕДОСТАТКОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КАРТОТЕКИ СКАЗОК

Балашова Анастасия Романовна

*студентка 5 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»*

г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Тимохина Татьяна Васильевна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»*

г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по коррекции недостатков связной речи старших дошкольников с использованием картотеки сказок в условиях дошкольной образовательной организации. Теоретически обосновано развитие связной речи, что является одной из ключевых задач, стоящих перед педагогами дошкольных

учреждений. Представлены результаты проведенного исследования по работе со сказочными текстами старших дошкольников. Выявлены и охарактеризованы трудности, с которыми сталкивается большинство детей при передаче содержания известных сказок. Представлены основные задачи и направления работы с дошкольниками по коррекции недостатков связной речи.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дошкольная образовательная организация, связная речь, сказка, картотека сказок, инклюзивно ориентированное образование

CORRECTION OF CONNECTED SPEECH DEFICIENCIES IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN USING A CARD INDEX OF FAIRY TALES

Balashova Anastasia Romanovna

5th year student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State
«University of Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo, Russia

Timokhina Tatyana Vasilievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
of Theory and Methodology of Primary and Preschool Education
State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State
«University of Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo, Russia

Abstract. The article presents the results of a study on the correction of deficiencies in coherent speech of senior preschoolers using a card index of fairy tales in a preschool educational organization. The development of coherent speech is theoretically substantiated, which is one of the key tasks facing preschool teachers. The results of a study on working with fairy tale texts of senior preschoolers are presented. The difficulties encountered by most children in conveying the content of well-known fairy tales are identified and characterized. The main tasks and areas of work with preschoolers on the correction of deficiencies in coherent speech are presented.

Keywords: preschool age, preschool educational organization, coherent speech, fairy-tale, fairy-tale card index, inclusively oriented education

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что развитие связной речи является одной из ключевых задач, стоящих перед педагогами дошкольных учреждений, т.к. она представляет собой основой межличностного взаимодействия. Как отмечают многие исследователи,

уровень развития связной речи у дошкольников служит показателем не только его коммуникативности, но и когнитивного развития.

К шести годам у детей с нормальным развитием уровень сформированности речи должен быть высоким. Однако, в настоящее время, специалисты в области коррекционной педагогики и психологии констатируют тенденцию к увеличению количества детей с речевыми нарушениями и общим недоразвитием речи. В современной логопедии уделяется большое внимание данной проблеме, т.к. у детей отмечаются существенные трудности в овладении речью, что обусловлено ограниченным словарным запасом, грамматическими ошибками в построении предложений, а также недостаточным развитием представлений об окружающем мире.

Вследствие имеющихся речевых нарушений, дети с общим недоразвитием речи сталкиваются со значительными трудностями при семантическом оформлении высказывания. Им сложно подобрать точные лексические единицы для выражения замысла и реализовать его в речевой форме. Наблюдаются трудности в выборе адекватных способов выражения мысли, поддержании внутренней программы высказывания, а также структурировании речи. В результате этого страдает связность и логическая последовательность изложения материала.

Одним из действенных методов развития связной речи детей дошкольного возраста признана сказка. Её использование в процессе коррекции связной речи является эффективным методом, т.к. она не только развлекает, но и развивает множество навыков, необходимых для успешного общения. Сказки стимулируют воображение, помогают создать собственные образы и ситуации, ведут к улучшению навыков рассказа и связного изложения мыслей. Их чтение и обсуждение позволяет детям знакомиться с новыми словами и фразами, что способствует обогащению словарного запаса и улучшению выразительности речи.

Главные элементы сказок (начало, развитие событий, кульминация, развязка) помогают детям понять структуру повествования и способствует лучшей организации мыслей при рассказе. Применение сказок в игровой деятельности (например, инсценировка, создание совместных историй) делает процесс обучения более увлекательным, повышает мотивацию и облегчает запоминание информации, что помогает детям осознавать и выражать свои чувства, а также развивать эмпатию.

В современной научной литературе широко представлено множество исследований, посвященных изучению потенциала сказок в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Анализ воздействия сказки на детей с отклонениями в разные промежутки развития науки проводили И.В. Вачков [2], Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [3], Н.В. Нищева [5] и другие авторы, которые традиционно подчеркивали значимость сказочного контента для комплексного развития и коррекции детей с особыми

потребностями, а также его терапевтическое значение в процессе их социализации [1]. Ряд предыдущих исследований кафедры теории и методики начального и дошкольного образования нашего университета также посвящены речевому развитию дошкольников [4], отдельных компонентов речи и их развитию [6], эффективности используемых методов в работе с дошкольниками [7] и пр.

Связная речь в научной литературе трактуется как способность человека формулировать свои мысли и передавать их в логической последовательности, обеспечивая понимание со стороны слушателя. Она важна для обеспечения эффективной передачи информации и понимания между собеседниками. Высказывания детей с дошкольного возраста зачастую отличаются неясностью, отсутствием логической последовательности и полноты. Они фрагментарны и уделяют внимание лишь на поверхностных деталях и внешних впечатлениях. У дошкольников старшего возраста с наблюдаются трудности в построении связных повествовательных текстов, подборе адекватной лексики, планировании и развертывании речевого сообщения.

Выявляются также существенные трудности, с которыми сталкивается большинство детей при передаче содержания известных сказок. Наиболее характерными проблемами, по мнению ученых, изучающих данный процесс, являются:

- трудности в начале пересказа, рассказывания собственной сказки;
- неспособность детей адекватно начать сказку;
- нарушения последовательности описания действий персонажей;
- несоблюдение общей структуры повествования;
- сложности при работе с сериями сюжетных картинок, раскрывающих повествование;
- неумение составить описание по одной иллюстрации к сказке.

В проведенном нами исследовании участники экспериментальной группы, имеющие недостаточно развитую связную речь, как правило, значительно сокращали объем исходного текста сказки в своих пересказах, демонстрировали трудности в построении грамматически корректных предложений при выполнении задания на пересказ. Их речь преимущественно состояла из простых предложений, в то время как использование сложных предложений было значительно реже, чем у детей контрольной группы.

Глубина понимания содержания сказок у детей экспериментальной группы была ограничена. В их связной речи наблюдалось доминирование цепной местоименной связи и повторение лексических единиц. Кроме того, часто встречались нарушения причинно-следственных связей, что указывает на необходимость развития навыков понимания структуры и логики текста для повышения эффективности пересказа или сочинения сказочного произведения.

Основной целью работы с детьми стало обеспечение развития адекватной, логичной и последовательной речи с использованием сказки, что способствует лучшему взаимодействию ребенка с окружающим миром.

На начальном этапе обучения приоритет отдавался формированию речевых навыков, учитывая специфику поведения, личностных предпочтений и особенностей психического развития ребенка в целом. К основным задачам этого этапа относится формирование у ребёнка:

- способности к осмысленному восприятию речевого потока, различению интонаций и эмоциональной окраски слов;
- умения воспроизводить услышанные звуки и слова, что способствует развитию артикуляции и фонематического восприятия;
- внимания к особенностям речи в сказочном повествовании, запоминание отрывков из сказок, повторяющихся песен главных героев и т.д.

В процессе обучения детей дошкольного возраста был обеспечен плавный переход от репродуктивной речи, передающей содержание сказки, к самостоятельному придумыванию сказочного произведения. Занятия в малых подгруппах показали свою эффективность в работе с дошкольниками по пересказу, составлению сказки по картинкам или иллюстрации, собственному сочинению сказки.

Коррекция недостатков связной речи у старших дошкольников осуществлялась с использованием картотеки сказок, которую делали сами дети. Группы, сформированные по 5-6 человек, делали картотеку на одну из заявленных тем: «Сказки о животных», «Волшебные сказки», «Бытовые сказки» и пр. Данная градация по темам и групповая работа позволили подходить к каждому ребенку с учетом его индивидуальных предпочтений и с учётом охвата всей группы детей. Частота занятий составляла 1-3 раза в неделю, что способствовало регулярности и систематичности. Продолжительность занятий в соответствии с возрастными нормами составляла по 20-30 минут, что было оптимально для внимания детей. Занятия проводились в утреннее время, что помогает детям быть более собранными и активными.

Таким образом, проведенное исследование по коррекции недостатков связной речи у старших дошкольников с использованием картотеки сказок показало свою эффективность.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Современные подходы и проблемы к пониманию особенностей адаптации первоклассников к школе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №85-4. С. 51-54.
2. *Вачков И.В.* Введение в сказкотерапию. М.: Генезис, 2021. 245 с.
3. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: Питер, 2002. 231 с.
4. *Измайлова Р.Г., Тимохина Т.В., Ефимова Е.П.* Взаимосвязь интеллектуального и речевого развития детей дошкольного возраста

Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып. 66. Ч. 3. С. 88-92.

5. Нищева Н.В. Развивающие сказки. Цикл занятий по развитию лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи, развитию связной речи у детей дошкольного возраста-учебно-методическое пособие-конспект. СПб.: Детство пресс, 2023. 456 с.

6. Тимохина Т.В. Развитие просодических компонентов речи у младших школьников в условиях начальных классов общеобразовательных школ // Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество): монография / Х-Б.А. Абдурахманов, В.А. Агафонова, С.И. Беловицкая и др.; под общей ред. проф. Т.Б. Кропачевой; отв. ред. проф. А.В. Сухоруких. – Том 58. Воронеж: ВГПУ; М.: Наука: информ, 2024. С. 163-171.

7. Шейнова Т.Г., Тимохина Т.В. Повышение эффективности развития связной речи дошкольников посредством мнемических таблиц // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74 (1). – С. 306-310.

© Балашова А.Р., Тимохина Т.В., 2025

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОЙ ИНИЦИАТИВЫ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Гусельникова Кристина Сергеевна

*студентка кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Кузьмина Ольга Сергеевна

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются специфические проблемы детей дошкольного возраста, страдающих тяжёлыми множественными нарушениями развития. Обсуждаются ключевые характеристики этой группы, в том числе различные речевые возможности и речевая инициатива. Особое внимание уделяется проблемам коммуникации, которые затрудняют взаимодействие этих детей с окружающими и нарушают их социальную интеграцию. Описываются некоторые средства

альтернативной коммуникации, способствующие развитию речевой инициативы рассматриваемой категории обучающихся.

Ключевые слова: дошкольник, тяжёлые множественные нарушения развития, речевая инициатива, социальная интеграция, альтернативная коммуникация

DEVELOPMENTAL CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE SPEECH INITIATIVE DISORDERS IN THE CONDITIONS OF SOCIAL INTEGRATION

Guselnikova Kristina Sergeevna

*student of the Department of Defectological Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Kuzmina Olga Sergeevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Defectological Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Abstract. *The article examines the specific problems of preschool children with severe multiple developmental disabilities. Key characteristics of this group are discussed, including various speech abilities and speech initiative. Particular attention is paid to communication problems that complicate the interaction of these children with others and disrupt their social integration. Some means of alternative communication that contribute to the development of speech initiative in this category of students are described.*

Keywords: *preschooler, severe multiple developmental disorders, speech initiative, social integration, alternative communication*

В настоящее время социальная интеграция трактуется учёными (О.С. Боярышникова, О.Н. Тверская, А.С. Цепкова, Т.Ю. Четверикова, Т.С. Шахмагомед и др.) как многогранный, многоаспектный процесс, включающий и объединяющий разрозненные части в единое целое и динамичная трансформация объединённого в развивающуюся социальную систему [3; 4; 5; 6; 7]. В контексте обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) социальная интеграция представляет собой целенаправленный процесс, в результате которого происходит передача обществом социокультурного опыта детям с разными нарушениями

в развитии и одновременное их включение в разнообразные социальные системы, структуры и связи [5; 8].

Среди детей дошкольного возраста с ОВЗ выделяют особую группу – дети с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР). К обозначенной группе относятся обучающиеся, имеющие сочетание различных психических и физических нарушений, вызванных органическими поражениями центральной нервной системы [1]. Дошкольники с ТМНР имеют комплексные нарушения, затрагивающие интеллектуальную, двигательную, сенсорную, речевую и эмоциональную сферы. Часто это комбинация нарушений интеллекта с сенсорными и/или физиологическими нарушениями. Очевидным фактом является то, что при наличии сочетанных нарушений доступность к коммуникации у таких детей затруднена. Это обусловлено, в первую очередь, особым недоразвитием всех высших психических функций, среди которых речь, речевая коммуникация и речевая инициатива. Последнее рассматривается как инициативная речь в виде собственного побуждения к говорению без специального задания или вопроса.

По мнению многих ученых (М.Н. Жигаревой, А.М. Пайковой, О.В. Савениус, и др.), одним из основных препятствий для самостоятельной коммуникации и речевой инициативы у детей с ТМНР являются трудности в запуске и становлении речи [1; 2; 3]. Нарушения в коммуникации могут проявляться в отсутствии речи или её ограничении несколькими словами, деформации органов артикуляции, нарушениях слуха, а также в невыразительности речи из-за недостаточной интегративной способности. Несмотря на то, что у детей дошкольного возраста с ТМНР коммуникативные умения формируются с длительной задержкой, возможно развитие некоторого интереса к имитации речи и становление прогресса в этом вопросе. На начальных этапах ребенок может не понимать смысл простых команд, реагируя лишь на интонацию. Интерес к речи и попытки говорить появляются позже, чем у нормально развивающихся сверстников. Тем не менее, благодаря потребности во взаимодействии и выражении своих нужд, дети с ТМНР постепенно овладевают элементарными формами речевого общения.

В соответствии с теоретическими позициями М.В. Жигоревой, специфические проблемы рассматриваемой категории обучающихся заключаются в недоразвитии всех компонентов речевой системы (речь может характеризоваться лишь отдельными нечленораздельными звуками или словами, смысл которых не осознается) [1]. Страдает понимание обращенной речи, на позднее появляется осознание некоторых простых слов и коротких фраз бытового характера. Все перечисленные проблемы имеют устойчивый тип и в целом негативной воздействуют на развитие познавательных функций, коммуникации, обучение и социальную интеграцию.

В трудах О.Н. Тверской, М.А. Щепелиной отмечается, что степень недоразвития речи соответствует степени общего психического недоразвития и интеллектуальных проблем [4]. По мнению исследователей, в зависимости от уровня развития речи можно выделить различные группы детей: тех, кто не имеет речи, тех, кто использует звуковые комплексы, тех, кто произносит бессмысленные штампованные фразы с сохранением интонации, а также детей, которые могут выражаться отдельными словами или фразами. Даже если у них есть фразы, их речь часто остается нечеткой, скудной и с грамматическими ошибками.

Все дети с выраженным нарушением интеллекта испытывают сенсорное недоразвитие. У них ограничено восприятие обращенной речи и краткое понимание в контексте. Из-за недостатка понимания им сложно связывать слова с предметами и действиями. Некоторые могут воспринимать короткие фразы и инструкции, но не понимают более длинные фразы, требующие пространственного осознания, что приводит к неадекватным реакциям. Другие дети могут воспринимать повседневную речь, выполнять простые инструкции и слушать короткие тексты, но также испытывают трудности с пониманием более сложных речевых структур; они быстро устают и отвлекаются. У этих детей формирование как устной, так и письменной речи может быть затруднительным или даже невозможным.

В связи с обозначенным выше, устанавливается причинно-следственная логика: при ТМНР обучающиеся не могут овладеть средствами коммуникации самостоятельно, речевая инициатива не формируется, поэтому такие дети нуждаются в постоянной помощи, поддержки и организации обучения, в том числе с использованием альтернативных средств коммуникации. К числу замещающих или альтернативных средств относятся средства несимволической коммуникации. Например, к несимволической коммуникации может быть жесты, мимическое подкрепление, позы и движения (протесты, приветствия и др.). Следом происходит становление коммуникации посредством символов (предметных, графических и др.).

Рассмотрим особенности в организации развития речевой коммуникации у дошкольников с ТМНР.

Специфичность в недоразвитии речевой инициативы и речевой коммуникации рассматриваемой категории обучающихся обязывает особым образом организовывать стимуляцию к речевой активности. Во-первых, следует убедиться, что ребёнок хорошо видит взрослого, его лицо и глаза; готов слушать взрослого. Во-вторых, необходимо эмоционально расположить к себе ребёнка, ощутить психологическое единение. В-третьих, взаимодействие следует начинать плавно, не спеша и спокойно; иногда необходимо замедлить собственную речь и усилить эмоциональный окрас с помощью мягкой и доброжелательной интонации. В-четвертых, для детей с ТМНР рекомендуется многократно повторять инструкцию, сопровождая её

указательным жестом. В-пятых, обращаться к ребёнку следует по имени и после своих реплик оставлять паузы для его ответа [3].

Учитывая онтогенез в развитии общения и коммуникации, при организации взаимодействия с дошкольниками с ТМНР следует любое их поведение рассматривать как попытку коммуникации. Так, необходимым фактором для появления речевой инициативы у детей с ТМНР будет являться инициативно-коммуникативное поведение взрослого [1]. Инициативно-коммуникативное поведение взрослого подразумевает собой поведение, направленное на побуждение ребёнка к началу общения или его продолжению. Инициатива взрослого также может быть направлена на поддержку ребёнка. Ответное коммуникативное поведение взрослого – ответ на обращения ребёнка (похвала, проговаривание действий, эмоций и др.).

Ответное коммуникативное поведение ребёнка трактуется как готовность воспринимать проявления внимания и доброжелательности со стороны взрослого. Сосредоточенность на лице, замирание, улыбка, двигательное оживление, вокализации в ответ на ласковый разговор, поглаживания взрослого расцениваются как демонстрация положительного отношения к нему. Инициативное и коммуникативное поведение ребёнка проявляется в его желании привлечь внимание взрослого, начать, продолжить или закончить общение; он стремится показать свои способности, обратиться за помощью или повторить понравившиеся действия.

Коммуникативное поведение детей зависит от стратегий, применяемых взрослыми, то есть поведение окружающих может как способствовать, так и замедлять развитие речи ребёнка. По мнению О.В. Савениус, поддержка коммуникативного развития, создание условий для обучения коммуникативным умениям детей с особенностями развития не только способствуют смягчению социально-коммуникативных трудностей, но и обеспечивают условия для освоения основных видов деятельности, способствуют познавательному и речевому развитию [2].

Ограниченный социально-коммуникативный опыт детей с ТМНР является существенным препятствием для компенсации речевых дефектов и восполнения дефицита речевых навыков в различных видах речевой активности. Для эффективного преодоления этих трудностей требуется разработка специализированной системы комплексной коррекционно-развивающей работы, основанной на применении эффективных и современных образовательных технологий, в числе которых альтернативная и дополнительная коммуникация. Альтернативная и дополнительная коммуникация рассматривается как совокупность методов, инструментов и стратегий, которые помогают ребёнку выражать свои мысли, потребности, эмоции и взаимодействовать с окружающими, когда устная речь недоступна или сильно ограничена [4].

По мнению О.Н. Тверской, в совокупность таких средств входят: нетехнические, технические средства и стратегии поддержки коммуникации. Так, нетехнические средства включают жесты и мимику, простые карточки для запросов и комментариев (PECS), коммуникативные книги и таблицы с картинками, символами (например, система Блисс), предметные символы (реальные предметы или их миниатюры (например, ложка = «еда»), тактильные коммуникаторы (для детей с нарушениями зрения – текстуры, рельефные картинки).

К техническим средствам относят: голосовые кнопки (запись фраз, которые ребёнок может воспроизводить нажатием), коммуникаторы (устройства с синтезированной речью, например, GoTalk, Bigmack), специальные приложения на планшетах (AAC Apps: Proloquo2Go, JABtalk, Avaz), управление взглядом (eye-tracking) – для детей с ДЦП и минимальными моторными возможностями, бинауральные системы (при нарушениях слуха) [4].

Стратегии поддержки коммуникации включают:

- моделирование (взрослые показывают с помощью альтернативных средств пример выполнения того или иного действия);
- создание коммуникативной среды (размещение карточек, кнопок в доступных местах);
- поощрение любых попыток общения (жест, взгляд, вокализация) [4].

Для детей с ТМНР использование альтернативных средств коммуникации позволяет визуализировать слова и действия, стимулировать понимание речи и активизировать речевую активность и инициативность. Использование данных средств в системе позволяет усилить эффект коррекционной работы и создать условия для развития речевой инициативы таких обучающихся.

Таким образом, у дошкольников с ТМНР отмечаются значительные трудности в развитии речевой инициативы, которая проявляется в ограниченном количестве и разнообразии высказываний, а также в недостаточной активности в инициировании коммуникации. Проанализированные и представленные данные свидетельствуют о необходимости специального подхода к развитию речевой инициативы этих обучающихся в условиях социальной интеграции. Важно учесть, что успешное развитие речевой инициативы может способствовать не только улучшению коммуникативных навыков, но и общей социальной интеграции детей с ТМНР в группу сверстников. В связи с этим, дальнейшие исследования должны сосредоточиться на разработке методов и технологий, способствующих повышению уровня речевой активности у данной категории детей.

Список литературы

1. *Жигорева М.В.* Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учебное пособие. М.: Академия, 2006. 240 с.
2. Особенности общения и коммуникации ребенка с множественными нарушениями развития: методическое пособие / сост. О.В. Савениус. Петрозаводск: ГБУ РК «Карельский ресурсный центр развития социальных технологий», 2023. 24 с.
3. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития: информ.-метод. сб. для специалистов / О.С. Бояршинова, А.М. Пайкова и др.; под ред. А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой. М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. 114 с.
4. *Тверская О.Н.* Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева. Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2018. 160 с.
5. *Цепкова А.С.* Социальная интеграция: теоретические подходы и социологические практики // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. №3. С. 2025.
6. *Четверикова Т.Ю.* Развитие специального и инклюзивного образования в Россия: законодательные основы, проблемы, перспективы // Magister. 2022. №4. С. 8-14.
7. *Шихмагомед Т.С.* Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями // АСТА HISTORICA: труды по историческим и обществоведческим наукам. 2021. Т. 4. №1. С. 52-57.
8. *Akhmetshina I.A., Mikityuk I.V.* Humanistic model of education of frequently ill students // Современные здоровьесберегающие технологии. 2025. No.1. P. 76-85.

© Гусельникова К.С., Кузьмина О.С., 2025

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО САЙТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

Ершова Ангелина Сергеевна

*магистрант кафедры специального (дефектологического) образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Кузьмина Ольга Сергеевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия

Аннотация. В статье обоснована значимость развития связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития как ключевого аспекта их успешной социализации и подготовки к школьному обучению. Рассмотрены особенности формирования связной речи у детей с задержкой психического развития, такие как трудности в освоении грамматических конструкций, ограниченность словарного запаса, проблемы с фонематическим восприятием и логической последовательностью высказываний. Для эффективного развития навыков составления повествовательного рассказа у детей с задержкой психического развития был разработан информационно-методический сайт, предназначенный для родителей, включающий комплекс упражнений и заданий, направленных на улучшение связности речи.

Ключевые слова: связная речь, задержка психического развития, старшие дошкольники, информационно-методический сайт, коррекционно-развивающие методики

**DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN OLDER
PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION USING AN
INFORMATION
AND METHODOLOGICAL WEBSITE FOR PARENTS**

Ershova Angelina Sergeevna
master's student of the Department of Defectological Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia

Kuzmina Olga Sergeevna
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Defectological Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia

Abstract. The article substantiates the importance of the development of coherent speech in older preschoolers with mental retardation as a key aspect of their successful socialization and preparation for schooling. The features of the

formation of coherent speech in children with ASD, such as difficulties in mastering grammatical constructions, limited vocabulary, problems with phonemic perception and the logical sequence of utterances, are considered. To effectively develop narrative storytelling skills in children with ASD, an information and methodological website has been developed for parents, including a set of exercises and tasks aimed at improving speech coherence.

Keywords: *coherent speech, mental retardation, senior preschoolers, information and methodological website, correctional and developmental techniques*

Связная монологическая речь является ключевым аспектом речевого развития, который играет важную роль в преодолении недоразвития речи и подготовке детей к школьному обучению. Для формирования данного вида речи необходимо овладение грамматическими, фонетическими, фонологическими и лексическими аспектами языка, включая как активный, так и пассивный словарный запас. Связная речь способствует социализации и когнитивному развитию детей, а также является важным компонентом их готовности к обучению в школе.

У детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) процесс формирования связной речи представляет собой сложную задачу, требующую применения индивидуализированных подходов и комплексных программ коррекционно-развивающей работы. Согласно исследованиям Н.Ю. Боряковой, Р.И. Лалаевой и других специалистов, данный процесс обусловлен специфическими особенностями психоречевого развития детей с ЗПР [1; 3].

Исследования показывают, что у таких дошкольников отмечается замедленное формирование всех компонентов речи. Наблюдаются ограниченный словарный запас, трудности с грамматическими конструкциями, ошибки в согласовании слов, проблемы с падежными формами и временными категориями глаголов. Е.С. Слепович отмечает трудности в формировании сложных синтаксических структур, что снижает выразительность и логическую последовательность речи [5].

Фонематические процессы также развиты недостаточно – дети плохо дифференцируют звуки, что в дальнейшем создаёт проблемы при обучении чтению и письму. Н.Ю. Борякова отмечает, что монологическая и диалогическая речь таких детей характеризуется фрагментарностью, слабой логической структурой и ограниченным объёмом высказываний [1]. В диалогах они склонны давать односложные ответы, избегая развёрнутых речевых конструкций. Развитие связной речи тесно связано с когнитивными функциями – вниманием, памятью и мышлением. Недостаточность словесно-логического мышления у детей с ЗПР затрудняет понимание сложных языковых конструкций. С.Н. Цейтлин отмечает снижение

слухоречевой памяти, что мешает пересказу и составлению связных рассказов [8].

Анализ научных исследований позволил выявить особенности в овладении связным высказыванием детьми с ЗПР, к таким особенностям относятся лексические трудности, семантические пропуски, пониженный уровень владения фразовыми глаголами, отсутствие связности и последовательности предложений, многочисленные ошибки в построении связного текста. Учитывая эти особенности, коррекционная работа должна включать комплексный подход, направленный на развитие всех компонентов речи.

Проведённое исследование с использованием адаптированной методики подтвердило описанные особенности. Для проведения исследования были использованы адаптированы методики, описанные в работах: Н.Ю. Боряковой, В.П. Глухова, А.Р. Лурии, О.С. Ушаковой [1; 2; 4; 7]. Всего детям было предложено шесть заданий: составление предложения по пяти простым сюжетным картинкам; составление предложения по трём предметным картинкам; пересказ знакомого текста; составление рассказа по серии сюжетных картинок по А.Р. Лурии; составление рассказа на близкую детям тему (устное сочинение); завершение рассказа по готовому началу (с опорой на картинку).

Диагностика показала, что ни один из обследованных дошкольников с ЗПР не смог выполнить задание по составлению рассказа без ошибок. Первые два задания (составление предложений по картинкам) оценивались по нескольким критериям: объем высказывания (3-5 слов), грамматическая правильность, соответствие содержания картинке, использование описательных слов (прилагательных, наречий), логичность, эмоциональность, самостоятельность, темп речи и правильное употребление служебных частей речи. При пересказе (третье задание) оценивались последовательность событий, сохранение авторской лексики, полнота содержания, качество описания персонажей, эмоциональность и необоснованные дополнения. Четвертое задание (составление рассказа) проверяло понимание причинно-следственных связей, использование межфразовой связи («потом», «поэтому», «затем»), объём рассказа, его эмоциональную насыщенность, последовательность, элементы творчества, лексическое разнообразие и грамматику. Пятое задание (рассказ об игрушке) требовало описательных характеристик предмета, элементов повествования, выражения эмоционального отношения, логичности, включения личного опыта, фантазии и творчества.

Все задания оценивались по единым критериям: объём высказывания, грамматическая правильность, логичность, эмоциональная выразительность, самостоятельность, темп речи и лексическое разнообразие. Учитывались индивидуальные особенности каждого ребёнка, его эмоциональное состояние и уровень речевого развития. Система оценки предполагала баллы

от 0 до 4 за каждое задание: 4 балла – полное соответствие всем критериям, 3 балла – незначительные недочёты, 2 балла – выполнение основных требований с ошибками, 1 балл – выраженные трудности, 0 баллов – полное невыполнение задания.

Результаты показали, что ни один ребёнок не справился безупречно. Половина детей (50%) получили 2 балла за недостаточный уровень развития связной речи, треть (33,3%) – 1 балл за низкий уровень, и лишь 16,7% – 3 балла за удовлетворительное выполнение с недочётами. Эти данные подтверждают необходимость коррекционной работы по развитию связной речи у детей с ЗПР.

В рассказах старших дошкольников с ЗПР были обнаружены следующие специфические типы ошибок: нарушение структурной организации синтаксических конструкций, используемых в составе текстов; неточность словоупотребления; аграмматизмы; смысловая неполнота, семантическая незавершённость рассказов, пропуск значимых фрагментов повествования; нарушения в использовании средств межфразовой связи и др. Старшие дошкольники с ЗПР демонстрируют затруднения по всем критериям составления связного рассказа. Трудности в передаче визуального сюжета, отсутствие смыслового обобщения сюжетных ситуаций, самостоятельное продолжение рассказа, неправильное использование языка, построение грамматических фраз и переход от одной картинки к другой. Данные нарушения и трудности будут наблюдаться в составлении рассказа по картине, что требует учёта при проектировании коррекционной работы. Прежде чем приступить к развитию навыков составления рассказа по серии картин, необходимо развить навык по картине.

Коррекционно-развивающая работа для преодоления этих трудностей должна включать: развитие лексико-грамматического строя речи: обогащение словарного запаса, формирование навыков сложного синтаксиса; формирование фонематического восприятия: упражнения на дифференциацию звуков, развитие звукового анализа и синтеза; развитие монологической и диалогической речи; составление рассказов по картинкам и сериям сюжетных картинок; включение детей в совместные игры и диалоги, использование игровых технологий; игры для развития памяти, внимания и логического мышления. Использование наглядных, словесных и практических методов способствует преодолению речевых трудностей и успешной подготовке к школьному обучению.

Наглядные методы занимают ведущее место в коррекции детей с ЗПР. К ним относятся: непосредственные: наблюдение, экскурсии, рассматривание натуральных предметов, что способствует накоплению речевого содержания и связи зрительного восприятия с речью; опосредованные: использование игрушек, картин, фотографий, схем и таблиц. С.Г. Шевченко рекомендует серии сюжетных картинок для обучения последовательному изложению событий [9]. Рассмотрение картинок и

составление рассказа по ним развивают логическое мышление и последовательность изложения; восстановление правильной последовательности изображений учит анализировать и структурировать события.

Словесные методы включают: чтение художественной литературы, рассказывание, заучивание наизусть, пересказ, обобщающую беседу, рассказывание без опоры на наглядный материал. Например, пересказ поэтапно обучается с опорой на картинки, без них, а затем самостоятельный; использование проблемных ситуаций для развития аргументированной речи; составление рассказа по опорным словам, которые служат каркасом для высказывания, что особенно важно при речевых нарушениях. Е.С. Слепович подчёркивает значимость стимулирования речевой активности через коммуникативное взаимодействие, театрализованные представления, анализ аудиозаписей своей речи [5].

Практические методы ориентированы на применение речевых навыков в игровой и познавательной деятельности: дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки; пластические этюды, хороводные игры. Н.Ю. Борякова отмечает, что лучшие результаты достигаются при комплексном использовании методов с полимодальным подходом – зрительное, тактильное и кинестетическое восприятие [1].

Методы можно также разделить на репродуктивные (воспроизведение образцов) и продуктивные (самостоятельное построение высказываний). Продуктивные методы, как составление рассказов по серии картинок с визуальными опорами, помогают выстраивать логичные повествования. С.Г. Шевченко рекомендует схемы с опорными словами («Кто? Что делает? Где? Когда?») для структурирования речи [9].

Применение игровых методик, таких как дидактические игры и театрализованные постановки, способствует естественному развитию навыков диалогической и монологической речи. Создание условий для развития воображения и самостоятельности через творческое рассказывание, например, предложение придумать окончание истории или рассказ на заданную тему. Поэтапное обучение пересказу с постепенным усложнением задач. Использование проблемных ситуаций для развития навыков рассуждения и аргументации. Применение опорных слов для постепенного усложнения заданий в творческих рассказах.

Реализацией этого комплексного подхода стал разработанный нами информационно-методический сайт для родителей. За основу были взяты методические основы, подходы различных авторов по формированию связных высказываний, таких как: Н.Ю. Боряковой, В.П. Глухова, А.Р. Лурии, О.С. Ушаковой [1; 2; 4; 7]. Этот ресурс включает три основных блока: информационный, методический и обучающий. Каждый блок содержит всю необходимую информацию для ознакомления родителей с процессом развития речи у детей, характеристикой уровней недоразвития

речи и типами связной речи. Особое внимание уделено системе упражнений, направленных на развитие навыков составления повествовательного рассказа. Задания построены по принципу постепенного усложнения: от составления рассказа по одной картинке с опорными словами до самостоятельного повествования по серии из восьми сюжетных изображений.

Задания на сайте были созданы в соответствии с выделенными направлениями логопедической работы по развитию у старших дошкольников с ЗПР навыков составления повествовательного рассказа: развитие навыка построения рассказов по картине; развитие навыка повествовательного рассказа по серии сюжетных картин. Данные направления представляют собой четкую периодичность коррекционной работы и позволяют наполнить информационно-методический сайт для родителей в данной логике.

Первое направление включает следующие задания:

- составление рассказа с опорой на реалистичное изображение с ограниченным количеством изображённых объектов, с использованием опорных слов;
- составление рассказа с опорой на стилистическую картину с использованием большего количества объектов и слов для увеличения объёма рассказа;
- составление рассказа с опорой на мульт-картинку с минимальным количеством опорных слов;
- составление рассказа с опорой на картинку без опорных слов.

Второе направление представляет собой задания с сериями сюжетных картин для развития навыков составления повествовательного рассказа у старших дошкольников с ЗПР. Для этого созданы специальные задания:

- составление рассказа с опорой на серию из трёх картин, к каждой из которых прилагаются скрытые опорные слова; усложнение достигается за счёт увеличения количества опорных слов, обязательных к употреблению;
- составление рассказа по серии из четырёх картин, расположенных в ряд, с последующим усложнением путем группировки картин;
- составление повествовательного рассказа по серии из шести картин, каждая из которых снабжена скрытыми опорными словами;
- серия из восьми картин с усложнённым сюжетом, для которых родители могут по мере необходимости озвучивать скрытые опорные слова.

Учитывая возможные трудности на начальном этапе, созданы вспомогательные инструменты: скрытые вопросы-помощники, опорные слова и первое предложение начала рассказа в дополнительном скрытом блоке. После каждого задания приведён примерный текст, демонстрирующий хороший уровень развития связного повествовательного высказывания. Предложенные на сайте задания учитывают эти принципы, позволяя родителям последовательно развивать связную речь у детей.

Практическое применение сайта показало его удобство системы, возможность заниматься в любое удобное время, наглядность материалов. Дети проявляют больший интерес к заданиям в цифровом формате, что повышает их мотивацию. Особенно ценной оказалась функция обратной связи с логопедом, позволяющая родителям получать консультации по ходу занятий. Развитие связной речи требует последовательного и многократного закрепления навыков, что позволяет реализовать данный информационно-методический сайт.

Таким образом, сочетание традиционных коррекционных методик с современными цифровыми технологиями открывает новые возможности в работе по развитию связной речи у дошкольников с ЗПР. Разработанный информационно-методический сайт позволяет сделать эту работу систематической, доступной и эффективной, что особенно важно в условиях домашних занятий.

Список литературы

1. *Борякова Н.Ю.* Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС, 2008. 160 с.
2. *Глухов В.П.* Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография. М.: В. Секачев. 2014. С. 537.
3. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В.* Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС, 2004. 303 с.
4. *Лурия А.Р., Юдович Ф.А.* Речь и развитие психических процессов у ребенка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 94 с.
5. *Слепович Е.С.* Особенности монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития //Дефектология. 1981. №1. С. 68-73.
6. *Тихеева Е.И.* Развитие речи детей. М.: Издательство Юрайт, 2025. 161 с.
7. *Ушакова О.С.* Развитие связной речи. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. М.: Просвещение, 1987. 354 с.
8. *Цейтлин С.Н.* Психологические особенности развития речи. М.: Просвещение, 2000. 304 с.
9. *Шевченко С.Г.* Коррекционно-развивающее обучение детей с ЗПР. М.: Школьная Пресса, 2003. 96 с.

© *Ершова А.С., Кузьмина О.С., 2025*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА ТЕКСТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кабульдинова Анастасия Муратовна

студентка 1 курса магистратуры

профиля «Коррекционная педагогика и специальная психология»

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Россия

Кузьмина Ольга Сергеевна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры дефектологического образования

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития у старших дошкольников с задержкой психического развития навыков пересказа текстов в условиях инклюзивного образования. Рассмотрены характерные особенности задержки психического развития. Также проанализированы психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике и выявлены основные ошибки пересказа текстов.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, дети с задержкой психического развития, пересказ текста

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF RETELLING SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Kabuldinova Anastasia Muratovna

1st year student of the Master's degree

in Correctional Pedagogy and Special Psychology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Omsk State Pedagogical University»

Omsk, Russia

Kuzmina Olga Sergeevna

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

of the Department of Defectological Education

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Omsk State Pedagogical University»

Omsk, Russia

Abstract. *The article examines the features of the development of retelling skills in older preschoolers with mental retardation in inclusive education. The characteristic features of mental retardation are considered. Psychological and pedagogical research in correctional pedagogy is also analyzed and the main errors in the retelling of texts are identified.*

Keywords: *senior preschool age, children with mental retardation, retelling of the text*

Инклюзивное образование – это подход, предполагающий совместное обучение и воспитание детей с особенностями здоровья и их сверстников. Главная цель – социальная адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) посредством психологической и педагогической поддержки [7].

Умение пересказывать – важнейший элемент подготовки к школе, демонстрирующий готовность к обучению. Пересказ, как результат познавательной деятельности, включает:

- восприятие информации;
- ее понимание;
- способность излагать информацию связным высказыванием [2].

Связная речь играет важную роль в жизни ребёнка дошкольного возраста. Качественное общение невозможно без умения чётко выражать свои мысли, давать обоснованные ответы и задавать вопросы. В лингвистике и психолингвистике она является одним из основных объектов изучения.

Развитие связной речи проходит несколько последовательных этапов в процессе онтогенеза: переход от отдельных слов к развернутым высказываниям; освоение смыслового содержания речи; формирование представлений об окружающем мире. Развитие связной речи у детей с нормальным речевым и психическим развитием – сложный процесс, который значительно усложняется при наличии задержки психического развития. Исследования в области коррекционной педагогики (Г.А. Власова, В.И. Лубовский и др.) показывают устойчивую тенденцию к росту числа детей с речевыми нарушениями. Основную группу составляют дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР), у которых наблюдаются разнообразные речевые трудности, затрагивающие все компоненты речевой системы [3].

По мнению С.Н. Цейтлина, задержка психического развития (ЗПР) – это комплексное понятие, охватывающее различные состояния, связанные с отставанием в развитии психики [8].

Важно подчеркнуть, что это отставание влияет на несколько ключевых областей психического развития: интеллектуальную сферу; личностное развитие; деятельностные аспекты. В основе этого отклонения лежат определенные нарушения в работе мозга, которые могут быть как функциональными, так и органическими.

К.С. Лебединская отмечает, что задержка психического развития характеризуется следующими признаками:

- неполное развитие высших психических функций;
- проблемы в формировании личности;
- недостаточная развитость мотивационной сферы;
- трудности с формированием образов;
- сложности в освоении символической деятельности [6].

Согласно исследованиям О.В. Ивановой, у детей с ЗПР наблюдаются:

- нарушения восприятия и воспроизведения текста;
- трудности в планировании речевых высказываний;
- ограниченный словарный запас;
- скудное использование выразительных средств;
- проблемы с анализом текста [4].

У старших дошкольников с задержкой психического развития снижена познавательная активность, замедлен темп развития высших психических функций, ограничен объем знаний и представлений об окружающем мире, не соответствующий возрасту (С.В. Зорина, Р.Л. Лалаева, Н.В. Серебрякова) [3]. Эти факторы оказывают неблагоприятное воздействие на общение и социальное взаимодействие детей с задержкой психического развития. Они усложняют восприятие и понимание чужой речи, а также самовыражение собственных мыслей и чувств. В основе наблюдаемых дефектов лежит дефицит одновременной обработки информации, трудности в определении главных и второстепенных деталей, а также ограниченность осознания взаимосвязей между частями повествования. Всё это препятствует формированию целостного представления о прочитанном тексте.

Согласно результатам исследований, проведенных Н.Ю. Боряковой и другими специалистами в области изучения связной речи у детей с ЗПР, у этой категории детей обнаружены серьёзные отклонения во внутреннем планировании и языковом оформлении последовательных высказываний. Недостаточное развитие внутреннего программирования проявляется в отсутствии речевой инициативы, переходе к другим темам, сложностях в создании необходимого контекста, и отсутствии ясного замысла у дошкольников [1].

Навыки пересказа у детей с ЗПР характеризуются определённой спецификой. Они способны воспроизводить несложные литературные произведения, однако при усложнении сюжетной линии возникают значительные трудности. Примечательно, что при этом сохраняется хронологическая последовательность событий без существенных искажений.

Коррекционные возможности заключаются в применении специализированных педагогических методик. Они направлены на совершенствование аналитических навыков, выделение ключевых элементов текста и установление логических взаимосвязей между событиями, что

способствует качественному улучшению процесса пересказа. Народные сказки слабо усваиваются в раннем возрасте, быстро забываются, что осложняет их воспроизведение даже при наличии визуальной поддержки в виде иллюстраций.

Речевой репертуар детей с ЗПР отличается ограниченным использованием авторских речевых оборотов, скудным словарным запасом и недостаточным применением художественных средств выразительности. Особенно это заметно при воспроизведении текстов по памяти, хотя непосредственный пересказ после ознакомления с материалом демонстрирует более высокие результаты.

Сравнительный анализ показывает, что при работе с простыми текстами различия между детьми с ЗПР и их типично развивающимися сверстниками минимальны. Однако с усложнением структуры произведения эти различия становятся более заметными, проявляясь в особенностях использования художественных приёмов [5].

У детей с ЗПР недостаточно развито умение устанавливать смысловые связи между персонажами и событиями в произведении. Эмоциональный компонент характеризуется недостаточной сформированностью нравственных переживаний. Дети испытывают сложности в выражении эмпатии, понимания справедливости и других морально-этических категорий.

Исследования Н.Ю. Боряковой, Р.И. Лалаевой и др. демонстрируют, что дети с ЗПР не готовы к школьному обучению в области пересказа. Исследования подтверждают необходимость разработки индивидуальных программ обучения, направленных на развитие навыков анализа текста и формирования ценностного отношения к художественному произведению [1; 5].

Таким образом можно сделать вывод, что основные затруднения в развитии связной речи у детей с ЗПР связаны с нарушениями механизмов внутреннего планирования и грамматического структурирования высказываний, что затрудняет логичное и последовательное изложение мыслей, а также к ошибкам в использовании грамматических конструкций. Для преодоления этих недостатков целесообразна систематическая коррекционная работа, включающая формирование навыков проектирования и грамматического оформления речи.

Список литературы

1. *Борякова Н.Ю.* Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учебное пособие. М.: Астрель, 2007. 187с.
2. *Габова Р.И.* Методика обучения пересказу детей старшего дошкольного возраста: автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 1952. 16 с.
3. Дети с задержкой психического развития / под ред. Г.А. Власовой, В.И. Лубовского. М.: Просвещение, 1984. 384 с.

4. *Иванова О.В.* Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития: автореферат дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 22 с.

5. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В.* Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2004. 331 с.

6. *Лебединская К.С.* Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Дефектология. 2006. №3. С. 15-27.

7. *Сабельникова С.И.* Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. №1. С. 42-49.

8. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребёнок: Освоение ребёнком родного языка: методическое пособие. М.: ВЛАДОС, 2016. 240 с.

© Кабульдинова А.М., Кузьмина О.С., 2025

ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ В РАБОТЕ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Каверина Александра Алексеевна

*студентка 5 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»*

г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Тимохина Татьяна Васильевна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования*

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»*

г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Аннотация. Авторы представляют теоретические основы формирования смыслового компонента речи посредством книжной иллюстрации в работе с детьми с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации. Книжная иллюстрация, её использование в работе с дошкольниками, представлена в контексте систематизации серий иллюстративного материала для речевого развития. Авторы строят свою образовательную систему, опираясь на игровую деятельность с использованием книжной иллюстрации и фрагментарно раскрывая свои идеи для эффективного использования книжной иллюстрации в формировании смыслового компонента речи в детском саду.

Ключевые слова: дошкольный возраст, детский сад, речь, смысловой компонент, книжная иллюстрация, общее недоразвитие речи, инклюзивно ориентированное образование

FORMATION OF THE SEMANTIC COMPONENT OF SPEECH BY MEANS OF BOOK ILLUSTRATION IN WORKING WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Kaverina Alexandra Alekseevna

*5th year student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State
«University of Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo, Russia*

Timokhina Tatyana Vasilievna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
of Theory and Methodology of Primary and Preschool Education
State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State
«University of Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo, Russia*

Abstract. *The authors present theoretical foundations for the formation of the semantic component of speech through book illustrations in work with children with general speech underdevelopment in a preschool educational organization. Book illustrations and their use in work with preschoolers are presented in the context of systematization of series of illustrative material for speech development. The authors build their educational system based on play activities using book illustrations and fragmentarily reveal their ideas for the effective use of book illustrations in the formation of the semantic component of speech in kindergarten.*

Keywords: *preschool age, kindergarten, speech, semantic component, book illustration, general speech underdevelopment, inclusively oriented education*

Смысловой компонент речи как объективируемые знания является одним из показателей общего развития ребенка. Процесс формирования высших психических форм познавательной деятельности, а именно способности к понятийному мышлению, происходит в процессе речевого развития. Речевая функция является важнейшей в человеческом организме [2]. В результате овладения речью, человек может планировать и контролировать свое поведение. В процессе общения между людьми происходит развитие и совершенствование различных видов деятельности ребенка, его участия в социальной жизни общества.

Роль книжной иллюстрации в работе с детьми дошкольного возраста трудно переоценить. Тесная связь с книгой позволяет дошкольнику полнее

понять её содержание, вникнуть в суть действий и событий, происходящих с персонажем.

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) предполагает нарушение таких речевых функций, как: коммуникативная, обобщающая и регулирующая. С помощью речи человек не только получает новую информацию, но и усваивает её. Речь является инструментом для регулирования высших психических функций человека. ОНР является общим признаком аномального психического развития, что было подтверждено современными исследованиями в области детской психологии.

Причиной того, что детей с нормальным развитием речи становится всё меньше год от года является то, что ухудшается экологии, меняется климат, возрастают нагрузки на детей. В этой ситуации следует отметить, что растёт количество людей с различными речевыми расстройствами, в том числе у детей с ОНР.

Теоретические основы построения работы с детьми, имеющими ОНР, с позиции психологии заложены Г.М. Андреевой, Л.С. Выготским, В.И. Лубовским, Е.О. Смирновой и др. В трудах ученых представлен разбор речевых нарушений различной этимологии. В числе других работ, посвященных данной тематике, можно отметить фундаментальные труды А.Н. Гвоздева [1], Е.И. Тихеевой [4] и др., представивших основы формирования смыслового компонента речи у дошкольников.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития и формирования речи у детей, а также от того, насколько эффективно логопед проводит свою работу, будет зависеть дальнейшее обучение ребенка в школе. Ряд учёных в данной связи считают, что детям с ОНР, на фоне системных речевых нарушений, не удастся полноценно овладеть смысловым компонентом речи. Дефицит этих процессов не позволяет в полной мере познать окружающий мир, что ведёт к снижению качества психического развития, а также мешает развитию познавательной и речевой деятельности.

Книжная иллюстрация, её использование в работе с дошкольниками, рассмотрены в О.А. Богомоловой, Г.А. Каше, разработавшими целые серии иллюстративного материала для речевого развития, Л.В. Лопатиной и др. Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая. Поэтому ряд учёных, строя свою образовательную систему, опираются на игровую деятельность с использованием книжной иллюстрации.

В 50-60-х годах XX века российские учёные впервые обратили внимание на феномен ОНР. У детей с нормальным слухом и не ослабленным интеллектом, страдающих от ОНР, происходило замедление в развитии речевого процесса, ухудшение словарного запаса и нарушение правил произношения и формирования звуков. В современной науке ОНР рассматривается как комплексное нарушение речи, при котором ребёнок, не имеющий проблем со слухом и интеллектом, испытывает задержку в речевом

развитии, ограниченность в словарном богатстве и трудности с произношением и формированием звуков. Это определение фактически подразумевает, что в речевом процессе у таких детей происходит систематическое нарушение всех его элементов.

Все нарушения в развитии речи у дошкольников имеют непосредственное влияние на развитие сенсорных, эмоционально-волевых способностей и интеллектуальных. Кроме того, нарушаются другие высшие психические функции из-за повреждения речевой функции, в первую очередь это относится к мышлению, и это оказывает влияние на развитие внимания, восприятия и памяти. Без специального обучения такая категория детей не может развить такие навыки как анализ, синтез и сравнение.

Исследование эффективности формирования смыслового компонента речи посредством книжной иллюстрации в работе с ОНР было проведено на базе ГБОУ «Школа №2001» г. Москва, дошкольного корпуса «Берёзка». В опытно-экспериментальной работе приняли участие 30 детей подготовительной к школе группы. В одной группе (экспериментальная) 16 детей с ОНР II и III уровня, во второй группе (контрольная) 14 детей без каких-либо нарушений речи. Все дети в возрасте 6-7 лет.

Не имея возможности описать в рамках данной статьи проведённую работу полностью, ограничимся некоторыми идеями для использования книжной иллюстрации в процессе формирования смыслового компонента речи у детей с ОНР.

Дети вправе предложить собственные идеи для книжной иллюстрации. Они могут играть в игры, которые являются как полностью «физическими», так и интеллектуальными, такими как ребусы и головоломки. Кроме того, очень легко совместить интеллектуальные и физические компоненты (квест-технология). Это могут быть:

1. Игры на развитие эмпатии и взаимодействия: например, игра «Кто я такой?». Дошкольники принимают на себя роли разных персонажей, чтобы лучше понять их эмоции и переживания.

2. Совместное рисование и создание рисунков, иллюстраций к книгам: дошкольники могут работать в малых группах, чтобы научиться совместно, обсуждать и создавать проекты.

3. Игры, направленные непосредственно на использование книжной иллюстрации для формирования смыслового компонента речи у детей с ОНР. Это могут быть различные ролевые игры: «Библиотека», «Вечер встречи с писателем», «Воссоздание картинки с использованием костюмов» и пр. Сказочный театр с использованием книжной иллюстрации для формирования смыслового компонента речи у детей с ОНР направлен на разыгрывание сценки из известных дошкольникам сказок (Колобок; Волк и козлята; Кот, петух и лиса; Теремок и др.), перенимая на себя роли персонажей.

4. Совместные творческие проекты: например, создание коллективного альбома или книги, где каждый дошкольник может выразить свои мысли и чувства. На защите проектов дети также проявляют свои навыки общения: защищая собственный проект, обсуждая другие проекты, оценивая свою деятельность и результаты других.

5. Командные игры и рисунки, которые требуют совместного участия и использования книжной иллюстрации для формирования смыслового компонента речи у детей с ОНР.

Подводя итог выше сказанному, хочется особо подчеркнуть тот факт, что использование книжной иллюстрации играет огромную роль для формирования смыслового компонента речи у детей с ОНР. В процессе дети получают удовольствие, а также раскрывается их способность к самовыражению. В смысловой компонент речи можно воплотить свои переживания, он способствует развитию интереса к родной культуре, литературе и театру. Таким образом, происходит кардинальное изменение соотношения разных способов общения с взрослыми и детьми.

Список литературы

1. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М.: Просвещение, 2021. 472 с.

2. Педагогика и психология в схемах и таблицах / И.А. Ахметшина, Е.А. Баранова, Н.В. Белякова [и др.]. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2025. 275 с.

3. *Тимохина Т.В.* Развитие просодических компонентов речи у младших школьников в условиях начальных классов общеобразовательных школ // Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество): монография / Х-Б.А. Абдурахманов, В.А. Агафонова, С.И. Беловицкая и др.; под общей ред. проф. Т.Б. Кропачевой; отв. ред. проф. А.В. Сухоруких. Т. 58. Воронеж: ВГПУ; М.: Наука: информ, 2024. С. 163-171.

4. *Тихеева Е.И.* Развитие речи детей / под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 2021. 24 с.

5. *Шейнова Т.Г., Тимохина Т.В.* Повышение эффективности развития связной речи дошкольников посредством мнемических таблиц // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2022. Вып. 74 (1). С. 306-310.

© Каверина А.А., Тимохина Т.В., 2025

СПЕЦИФИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Кузнецова Анастасия Артёмовна

*студентка кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Садвакасова Гульнара Иржановна

*студентка кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Титова Анна Константиновна

*студентка кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Кузьмина Ольга Сергеевна

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Аннотация. Статья представляет собой аналитический взгляд на сущностную структуру универсального дизайна в контексте инклюзивного дошкольного образования. Представлены принципы создания универсального дизайна, интегративные характеристики рассматриваемого феномена. Предпринята попытка описания модели проектирования универсального дизайна в инклюзивной дошкольной организации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, универсальный дизайн, дошкольная организация, образовательная среда

SPECIFICITY OF DESIGNING UNIVERSAL DESIGN IN AN INCLUSIVE PRESCHOOL ORGANIZATION

Kuznetsova Anastasia Artyomovna

*student of the Department of Defectological Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Sadvakasova Gulnara Irzhanovna
student of the Department of Defectological Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia

Titova Anna Konstantinovna
student of the Department of Defectological Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia

Kuzmina Olga Sergeevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Defectological Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia

Abstract. *The article provides an analytical view of the essential structure of universal design in the context of inclusive preschool education. It presents the principles of creating universal design and the integrative characteristics of the phenomenon under consideration. The article attempts to describe a model for designing universal design in an inclusive preschool organization.*

Keywords: *inclusive education, universal design, preschool organization, educational environment*

В современной педагогической практике, ориентированной на инклюзию, важно проектировать образовательную среду таким образом, чтобы включать любого обучающегося вне зависимости от проблем развития или одарённости. Это продиктовано условиями организации правильного инклюзивного образования. Именно с данных позиций мы рассмотрим и проанализируем сущность феномена «универсальный дизайн» и представим концепцию его проектирования в условиях инклюзивной дошкольной организации.

О значимости и структурной организации инклюзивного образования как ведущей позиции в развитии идей интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) говорится в теоретических исследованиях последних лет (О.С. Кузьминой, Т.Ю. Четвериковой и др.) [2; 3; 5]. Идея универсального дизайна зародилась в конце прошлого столетия и развивалась многими учеными, в числе которых Рональд Мейсом [4]. Суть этого явления с точки зрения образовательного процесса заключается в создании определенной среды,

обеспечивающей комфортное и доступное пространство для всех детей как с нормативным развитием, так и с ОВЗ. Это ключ к успешной социальной интеграции и развитию личности, особенно в дошкольных учреждениях, где формируются основы социального взаимодействия и когнитивного развития.

По мнению исследователей, инклюзивное образование, организованное посредством проектирования универсального дизайна, устраняет барьеры в доступе к образованию, поддерживает социальное равенство, и признает ценность разнообразия образовательных потребностей и психологических особенностей, гарантируя равные возможности для всех. Разработка и внедрение такой концепции в дошкольных учреждениях имеет практическую значимость.

В предлагаемой модели проектирования универсального дизайна выделены четыре блока: пространство, содержание, время, культура. Обоснуем выделение именно такой логики. Для дошкольной образовательной организации важно правильно структурировать предметно-пространственную развивающую среду, что обусловлено требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Поэтому концепция содержит блок «Пространство». Содержательный блок включен для обеспечения программно-методическими материалами, так как для обучающихся с ОВЗ необходимо разрабатывать адаптированную образовательную программу дошкольного образования (далее – АОП) и индивидуальные коррекционно-образовательные маршруты.

Блок «Время» также является важной составляющей универсального дизайна в инклюзивном детском саду, потому что обеспечивает эффективное распределение событий, различных видов детской деятельности, режимных моментов и создает логичное наполнение всего пребывания ребенка в инклюзивном образовательном учреждении.

Последний блок, блок «Культура», включен в концепцию в связи с необходимостью поддержки детской инициативы в разнообразных культурных практиках и создания комфортной атмосферы принятия любого субъекта образовательного процесса и выработки ценностного отношения к миру, другим людям и себе. Подробнее рассмотрим наполнение каждого блока.

Блок «Пространство». Создание доступного и комфортного образовательного пространства имеет важное значение для реализации образовательных возможностей, обучающихся с различными нарушениями или без них. В инклюзивном образовании среда должна учитывать особенности восприятия, коммуникации и деятельности обучающихся, обеспечивая условия для эффективного усвоения содержания образования и социальной интеграции. Для достижения этих целей необходима комплексная организация пространства, которая включает

специализированные предметы, адаптированные инструменты, продуманное зонирование помещений и социально-эмоциональную поддержку.

Основываясь на трудах С.Е. Гайдукевич, проектирование образовательного пространства включает предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические ресурсы, способствующие формированию оптимальной образовательной среды [1]. К предметным ресурсам относятся материальные объекты для поддержки учебы и адаптации среды к особенностям обучающихся с ОВЗ, которые делятся на подгруппы: специфические объекты, адаптация существующих объектов, оптимизация взаимодействия. Специфические объекты – это специально созданные объекты для удовлетворения особых потребностей, такие как материалы для творчества, устройства коррекции зрения и слуха, коммуникативные альбомы и другие приспособления.

Вторая подгруппа, адаптация существующих объектов или модификация обычных предметов для повышения их доступности, предполагает маркировку инструментов, использование цветовых маркеров и специализированных схем и прочие ресурсы. В качестве оптимизации взаимодействия предполагается введение ресурсов для улучшения взаимодействия ребёнка с окружающими, такие как оптимизация освещения, контрастные цвета и формы, антискользящие покрытия и др.

Рассмотрим пространственные ресурсы, которые предусматривают рациональное распределение пространства для повышения комфорта и безопасности взаимодействия. При проектировании пространства следует ориентироваться на логику зонирования и включать зоны, обеспечивающие решение обучающих, развивающих, коррекционных и воспитательных задач.

Организационно-смысловые ресурсы, представленные в блоке «Пространство», обеспечивают структуру и последовательность ежедневной жизни обучающихся с ОВЗ. К таким ресурсам относятся: памятки и инструкции, поясняющие порядок действий; алгоритмы поведения в различных ситуациях; правила и нормы, регулирующие взаимодействие внутри коллектива; ритуалы и процедуры, создающие предсказуемость и стабильность; индивидуализированные расписания дня, представленные в виде изображений, картинок или физических предметов.

К социально-психологическим ресурсам могут быть отнесены ресурсы, способствующие развитию самооценки, мотивации и стимуляции благоприятного общения, поддержке саморегуляции и эмпатии. Применение этих ресурсов формирует систему, удовлетворяющую образовательные нужды детей с ОВЗ, создавая индивидуальные программы и способствуя интеграции.

В блок «Содержание» входят программно-методические материалы, систематизированные в логике от общего к частному или индивидуализированному. Например, этот блок представлен

адаптированными программами, описанием методик, технологий коррекционно-образовательной работы и приемов организации инклюзивной практики; индивидуальными образовательными маршрутами. Последние разрабатываются в рамках деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации. Именно эта структура обеспечивает эффективность инклюзивного дошкольного образования.

Инструменты интеграции объединяют усилия педагогов и специалистов, формируя полноценную образовательную среду, где каждый ребёнок получает возможность для всестороннего роста и развития. Так, при проектировании АОП раскрываются целевая, содержательная и организационная составляющие, что дает четкость в понимании задач, функций и содержания работы каждого педагога. В индивидуальном образовательном маршруте ребёнка с ОВЗ описывается режим пребывания в учреждении, направления коррекционно-образовательной работы специалистов, направления работы воспитателей и помощников воспитателей, рекомендации для родителей.

В блоке «Время» представлены компоненты, учитывающие индивидуальные особенности каждого ребенка и требующие гибкого подхода в воспитании и обучении. Поэтому важной частью организации этого процесса становится правильное временное структурирование дня, которое обеспечивает логику организации режима дня и гибкость образовательного процесса в инклюзивном детском саду. Вся деятельность проходит через режимные моменты, организованные образовательные мероприятия, самостоятельную деятельность детей и занятия в рамках пяти образовательных областей.

В соответствии с федеральными требованиями на уровне дошкольного образования необходимо включать предметную деятельность (игры с составными и динамическими игрушками), игровую (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и др.); коммуникативную (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми); познавательно-исследовательскую (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними). Наполнение каждого вида деятельности осуществляется с учетом реализации пяти образовательных областей (социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической, физической).

Для облегчения понимания дошкольниками с нормативным и нарушенным развитием временной составляющей образовательного процесса применяются методы визуальной помощи, такие как цветовой календарь, показывающий последовательность дней, месяцев и сезонов. Это улучшает понимание времени и настрой на предстоящие события. В данном блоке логично будет включить алгоритм всей образовательной деятельности, в том числе:

- проведение диагностики и выявления особых образовательных потребностей и потенциальных возможностей;
- проектирование программно-методического сопровождения и предметно-пространственной развивающей среды;
- создание условий для погружения субъектов инклюзивной практики в совместную событийную деятельность и проживания культурных практик взаимодействия;
- реализация индивидуального психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего профилактику, коррекцию и компенсацию нарушений развития;
- организация повторной диагностики для выявления динамики коррекционно-образовательной деятельности и эффективности модели универсального дизайна в инклюзивной практике.

Рассмотрим последний блок – блок «Культура». При организации инклюзивного образования в детском саду необходимо продумать возможность освоения детьми социокультурного опыта. Это достигается через культурные практики, которые помогают погружаться в активную деятельность, взаимодействовать с другими людьми в процессе этой деятельности и воспроизводить опыт общения. Для этого организуются центры активности, способствующие самостоятельному выбору деятельности ребенком. Педагог поддерживает инициативу детей, создавая проблемно-игровые ситуации и стимулируя познавательный интерес. Во второй половине дня вводятся культурные практики, которые расширяют образовательное содержание и развивают у детей навыки для общения и самостоятельной деятельности. Основные виды культурных практик включают игровые, продуктивные, познавательно-исследовательские, коммуникативные виды деятельности и могут быть связаны с чтением, проектами и др.

Поддержка детской инициативы осуществляется посредством:

- создания возможности для свободного самовыражения детей;
- организации практической деятельности, предполагающей вовлечение детей и взрослых в совместные активные занятия;
- творческого сотрудничества, ориентированного на взаимодействие педагогов, детей и родителей для совместного творчества и обмена идеями.

Оценка эффективности инклюзивной практики в образовательном учреждении может осуществляться через критерий факта и критерий качества (О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова и др.) [2]. В соответствии с исследованиями ученых, критерий факта включают в себя: упорядоченность функционирования инклюзивного учреждения, отражаемая в циклограмме деятельности; функциональность деятельности психолого-педагогического консилиума; насыщенность событиями жизни детского сада и организация совместной проектной деятельности.

Критерии качества включают в себя соразмерность ценностей, формируемых и закладываемых в миссию образовательного учреждения; результативность инклюзивного образования, отражающаяся в успеваемости и социализации каждого ребёнка; морально-нравственном построении инклюзивной образовательной среды и наличии универсального дизайна.

Таким образом, представленные блоки, по нашему мнению, отражают сущность универсального дизайна инклюзивной образовательной организации и являются необходимым условием успешности всей инклюзивной практики в дошкольном учреждении. Проектирование универсального дизайна в инклюзивном пространстве дошкольной организации играет ключевую роль в создании доступной и комфортной среды для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей. Проведенное исследование выявило важность интеграции функциональных и эстетических решений, способствующих развитию и социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. *Гайдукевич С.Е.* Средовой подход в инклюзивном образовании // *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы.* Минск: Четыре четверти, 2007. С. 34-46.

2. *Кузьмина О.С., Четверикова Т.Ю.* Методические рекомендации по профилактике буллинга в инклюзивной школьной практике; под общ. ред. Т.Ю. Четвериковой. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2023. 40 с.

3. Педагогика инклюзивного образования: учебное пособие / Т.Г. Богданова, А.А. Гузейнова, Н.М. Назарова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. М.: ИНФРА-М, 2019. 335 с.

4. Универсальный дизайн: определение, принципы и сферы применения [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://sky.pro/wiki/digital-art/universalnyj-dizajn-opredelenie-principy-i-sfery-primeneniya/> (дата обращения: 01.06.2025).

5. *Шеманов А.Ю., Екушевская А.С.* Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения // *Современная зарубежная психология.* 2018. Т. 7. №1. С. 29-37.

© *Кузнецова А.А., Садвакасова Г.И., Титова А.К., Кузьмина О.С., 2025*

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кусаинова Камила Темирхановна

*студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аниченкова Карина Дмитриевна

*магистр, преподаватель кафедры начального,
дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аннотация. В статье раскрывается значение речевого развития у слабослышающих детей дошкольного возраста как ключевого направления коррекционной педагогики. Рассматривается роль игровой деятельности как эффективного средства формирования и стимуляции речевой активности у детей с нарушениями слуха. Описаны принципы и методы применения игры, включая ролевые, дидактические, сенсорные и слуховые игры. Подчёркивается значение индивидуального подхода и использования современных технологий. Сделан вывод о высокой результативности игровых методов для преодоления речевых трудностей и социализации слабослышающих дошкольников.

Ключевые слова: речь, слабослышающие дети, дошкольный возраст, игровая деятельность, коррекционная педагогика, слуховое восприятие, развитие речи, коммуникативные навыки, ролевые игры

PLAY ACTIVITIES FOR SPEECH DEVELOPMENT IN HEARING-IMPAIRED PRESCHOOL CHILDREN

Kusainova Kamila Temirkhanovna

*student of the Department of Primary, Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Anichenkova Karina Dmitrievna

*Master, teacher of the Department of Primary, Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Abstract. *This article highlights the importance of speech development in preschool children with hearing impairments as a central task in special education. The role of play-based activities is discussed as an effective method for enhancing and stimulating speech in children with hearing loss. The paper presents principles and methods of using games, including role-playing, didactic, sensory, and auditory games. The importance of an individualized approach and the integration of modern technologies is emphasized. The article concludes that play-based methods are highly effective for overcoming speech difficulties and supporting the socialization of hearing-impaired preschoolers.*

Keywords: *speech, hearing-impaired children, preschool age, play activity, special education, auditory perception, speech development, communication skills, role-playing games*

Слабослышащие дети представляют собой особую категорию воспитанников в системе дошкольного образования, нуждающихся в специально организованной коррекционно-развивающей работе. Нарушения слуха затрудняют не только восприятие звуков окружающей среды, но и существенно тормозят формирование всех компонентов речи: фонетико-фонематического восприятия, лексико-грамматической структуры, связной речи, а также речевого общения в целом. Речь, как основной инструмент коммуникации, познания и выражения мыслей, формируется у слабослышающих детей с опозданием и часто с искажениями, что влечёт за собой затруднения в социальной адаптации, обучении и эмоциональном развитии.

Нарушение слуха ограничивает возможности ребёнка воспринимать устную речь, понимать её смысл, различать интонации, темп и ритм высказываний. Это приводит к тому, что словарь ребёнка беден, высказывания аграмматичны, а речь часто неразборчива и не соответствует возрастным нормам. Более того, ослабленный слуховой контроль над собственной речью затрудняет формирование правильного звукопроизношения. В этих условиях крайне важно создавать для слабослышающего ребёнка такие условия, при которых он сможет максимально использовать сохранившиеся возможности слуха, а также задействовать другие каналы восприятия – зрительный, тактильный, двигательный.

Дошкольный возраст – это сенситивный период для формирования речевой и когнитивной деятельности, освоения элементарных норм взаимодействия с окружающим миром и развития эмоционально-волевой сферы. Именно в этом возрасте закладываются основы общения и социальной адаптации, поэтому поддержка речевого развития слабослышающих детей должна начинаться как можно раньше. От своевременности и качества коррекционно-развивающей помощи зависит не

только успешность формирования речи, но и общее психическое развитие ребёнка.

Одним из наиболее эффективных средств развития речи в дошкольном возрасте является игровая деятельность. Игра выступает как ведущий вид деятельности ребёнка, наиболее естественный и привлекательный для него. В процессе игры у слабослышающего ребёнка формируется речевая активность, активизируется мотивация к общению, расширяется словарный запас, развиваются умения пользоваться речью в различных ситуациях. Игра предоставляет возможность включить ребёнка в речевое взаимодействие без давления и принуждения, используя эмоционально насыщенные и интересные для него ситуации.

Современная коррекционная педагогика подчёркивает необходимость комплексного и индивидуализированного подхода к организации речевого развития слабослышащих детей. Игровая форма занятий позволяет наиболее эффективно решать задачи коррекции речевых нарушений, обеспечивая включение ребёнка в активное и осмысленное взаимодействие с окружающим миром. В этой связи исследование и обоснование методов использования игровой деятельности в целях речевого развития слабослышащих дошкольников представляется актуальным и практически значимым.

Использование игровой деятельности в коррекционной практике с дошкольниками, имеющими нарушение слуха, позволяет не только развивать речь, но и активизировать познавательные, эмоционально-волевые и коммуникативные процессы. Важно отметить, что эффективность игры как метода напрямую зависит от грамотной организации педагогом: выбор доступных форм и содержания, опора на интересы и опыт ребёнка, чёткая речевая задача в каждой игре, постепенное усложнение заданий и активное речевое сопровождение.

Всё это делает актуальным и востребованным дальнейшее изучение и внедрение игровых методик в практику развития речи у слабослышащих детей дошкольного возраста. Методика использования игры для развития речи у слабослышащих детей дошкольного возраста представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором ключевую роль играют специально подобранные игровые методы и техники, направленные на преодоление ограничений, связанных с нарушениями слуха. Важно понимать, что игровые методики для слабослышащих детей должны быть адаптированы с учетом их специфических потребностей и возможностей. Применение игровых методов для развития речи у детей с нарушениями слуха основывается на нескольких принципах, которые обеспечивают эффективность такого подхода:

Интеграция визуальных и тактильных стимулов. Поскольку слуховой канал восприятия ограничен, важно акцентировать внимание на визуальном и тактильном восприятии. Использование ярких картинок, жестов, рисунков

и тактильных материалов способствует развитию речи, компенсируя недостаток слуховой информации.

Активное вовлечение ребенка в процесс обучения. Игра позволяет создать мотивированную, развивающую среду, в которой ребенок активно участвует. Это позволяет стимулировать развитие речи через участие в диалогах, ролевых играх и других формах активного общения.

Социальное взаимодействие. Игровая деятельность способствует социализации ребенка, развитию его коммуникативных навыков.

Системность и последовательность. Игровые методики должны быть системными и последовательными, чтобы ребенок мог увидеть прогресс и закрепить свои знания.

Регулярное повторение и поэтапное усложнение заданий помогает ребенку эффективно развивать речевые навыки.

Игры с визуальными и тактильными материалами. Для детей с нарушениями слуха важно использовать разнообразные визуальные и тактильные стимулы, которые помогают развить их восприятие и понимание окружающего мира. Такие игры активно стимулируют сенсорное восприятие, что способствует улучшению речевого развития.

Использование карточек. Карточки с изображениями объектов, животных, людей и предметов могут стать основным инструментом для обучения. Дети учат слова, соответствующие картинкам, и учат их правильно произносить, указывая на соответствующие объекты.

Игры с пластилином и конструкторами. Лепка из пластилина, построение фигурок с помощью конструктора развивает не только мелкую моторику, но и координацию движений, что непосредственно влияет на артикуляцию. Такие игры помогают детям овладевать необходимыми навыками для правильного произношения звуков.

Игры с текстурами. Для развития тактильных ощущений можно использовать игры с текстурами, например, «Тактильный поиск». Ребенок должен найти на ощупь объект, соответствующий картинке, что способствует развитию как сенсорных, так и речевых навыков.

Сенсорные коробки и игры с природными материалами. Игры с различными природными материалами, такими как песок, вода, камешки, листья и т.д., помогают ребенку развивать зрительное и тактильное восприятие. В процессе игры ребенок учит называть предметы и их свойства, что способствует активному расширению словарного запаса [3].

Ролевые игры являются одним из наиболее эффективных методов для развития речи у детей с нарушениями слуха, так как они позволяют моделировать реальные ситуации общения и взаимодействия. В таких играх дети учат различные формы речевого общения, учат, как строить диалоги, использовать грамматические формы и конструкции.

Ролевая игра «Магазин». В процессе игры дети могут научиться называть товары, просить, предлагать, спрашивать цену и т.д. Такая игра

помогает развивать не только речевые навыки, но и умение вести диалог в повседневных ситуациях.

Ролевая игра «Семья». В этой игре дети могут исполнять роли родителей, детей, бабушек и дедушек, что помогает им осваивать словарный запас, соответствующий семейной теме, а также развивать социальные навыки и коммуникативные умения.

Игра «Лечение». В игровой форме дети учат медицинскую лексику, строят диалоги с врачом, учат называть болезни, части тела, медицинские инструменты. Это помогает развивать не только речь, но и расширять словарный запас в специфических областях.

Игра «Гости». В этой игре дети могут принимать гостей, учить выражения вежливости, такие как «добро пожаловать», «спасибо», «пожалуйста». Игры на основе социального взаимодействия помогают детям развивать не только речь, но и важные коммуникативные навыки [4].

Несмотря на то, что дети с нарушением слуха имеют ограниченные возможности для восприятия звуков, существуют методы, которые помогают стимулировать их слуховое восприятие. Игры, направленные на развитие слуха и внимания, являются важной частью игровой деятельности, так как они способствуют улучшению восприятия речи и звуков.

Игры с использованием музыкальных инструментов. Использование простых музыкальных инструментов (например, бубен, барабан, трещотка) помогает развить слуховое восприятие через вибрации и звуки. Дети могут учить называть звуки инструментов, а также развивать внимание и координацию движений.

Игра «Звуки природы». Игры, основанные на воспроизведении звуков природы, помогают детям учить различать различные звуки (например, звук дождя, птиц, ветра) и связывать их с конкретными образами.

Игра «Звуки животных». В процессе игры дети учат на слух различать звуки животных и называть их, что способствует развитию слухового восприятия и расширению словарного запаса [5].

Современные технологии могут стать важным дополнением к традиционным игровым методикам. Интерактивные игры, мультимедийные программы, а также специальные обучающие приложения для детей с нарушением слуха позволяют эффективно развивать речевые навыки и компенсировать слуховой дефицит. Существуют специализированные программы, в которых используется сочетание визуальных и звуковых эффектов для развития речи и слухового восприятия. Такие программы способствуют обучению детей в игровой форме, стимулируют интерес к обучению и позволяют развивать основные речевые навыки.

Игровая деятельность является важным инструментом для развития речи у слабослышащих детей дошкольного возраста. Она способствует активизации различных аспектов развития – от речевых и когнитивных навыков до социальных умений и навыков общения. Игровая деятельность

позволяет создавать условия для того, чтобы дети могли развивать свою речь в естественном и непринужденном контексте, что значительно повышает эффективность коррекционного обучения. Применение игровых методов в обучении слабослышащих детей помогает компенсировать дефицит слуховой информации и ускоряет процесс социализации. Это подтверждается практическими результатами и многочисленными исследованиями, которые показывают, что дети, участвующие в игровых занятиях, развивают речевые и социальные навыки значительно быстрее, чем дети, обучающиеся традиционными методами.

Дальнейшие исследования в этой области помогут усовершенствовать методики и создать новые подходы для более эффективного развития речи у детей с нарушениями слуха. Игровая деятельность, как метод коррекционного обучения, имеет огромный потенциал для развития детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года №319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.01.2024 года) // Казахстанская правда. 2007. 3 августа. №142-143. С. 4-6.

2. Закон Республики Казахстан от 08 августа 2002 года №345 «О правах ребёнка в Республике Казахстан» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345> (дата обращения: 01.06.2025).

3. Новиковская О.А. 1000 игр, заданий и упражнений для развития речи. М.: АСТ, 2010. 256 с.

4. Носкова Л.П., Головчиц Л.А. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2004. 344 с.

5. Сулейменова Р.А. Развитие речи у детей с нарушением слуха: методическое пособие. Алматы: Издательство Казахского национального педагогического университета имени Абая, 2020. 120 с.

© Кусаинова К.Т., Аниченкова К.Д., 2025

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ ИСТОРИЙ

Никитина Анна Андреевна

*студентка 4 курса бакалавриата кафедры начального,
дошкольного и специального образования*

*ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Стебляк Елена Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального,
дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются программно-методические аспекты, коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра коммуникативных умений. Представлены содержание и методы работы по направлениям, включающим формирование у детей инициативных коммуникативных умений, и реактивных коммуникативных умений. Авторами предложен сборник историй, направленный на формирование вышеуказанных коммуникативных умений.

Ключевые слова: дошкольник, расстройства аутистического спектра, коммуникативные умения, реактивные коммуникативные умения, инициативные коммуникативные умения

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS THROUGH THE CREATION OF STORIES

Nikitina Anna Andreevna

4th year undergraduate student of the Department of Primary,
Preschool and Special Education,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia

Steblyak Elena Anatolyevna

Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor of the Department of Primary,
Preschool and Special Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia

Abstract. The article discusses the programmatic and methodological aspects of correctional and developmental work aimed at the formation of communication skills in older preschool children with autism spectrum disorders. The content and methods of work in areas including the formation of children's initiative communication skills and reactive communication skills are presented.

The authors have proposed a collection of stories aimed at the formation of the above-mentioned communication skills.

Keywords: *preschooler, autism spectrum disorders, communication skills, reactive communication skills, proactive communication skills*

Эмпирическое изучение особенностей коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), проведенное нами, выявило следующие особенности:

- неспособность установления эмоционального контакта со взрослым;
- использование слов, фраз, не имеющих коммуникативную направленность;
- нарушение лексико-грамматической и произносительной стороны речи.
- отсутствие сотрудничества со взрослыми;
- отсутствие представления о собственных эмоциях и эмоциях другого человека.

Дети старшего дошкольного возраста с РАС имеют выше среднего (40%), средний (40%), низкий (20%) и ниже среднего (10%) уровни сформированности коммуникативных умений. В ходе качественной оценки результатов исследования коммуникативных умений выявлено, что дошкольники с РАС испытывали трудности при непосредственной коммуникации со взрослым в ходе игры. Дошкольникам тяжело устанавливать контакт. А также, поддерживать и инициировать диалог с партнером. Некоторые дошкольники предпочитали играть самостоятельно, что говорит об отсутствии сформированности коммуникативных умений, что отрицательно сказывается на развитии личности в целом. Полученная нами информация указывает на необходимость систематической целенаправленной коррекционной работы по развитию коммуникативных умений с старшими дошкольниками с РАС [3].

Цель данной статьи – описать содержание и методические аспекты коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра по формированию у них коммуникативных умений.

С опорой на методические рекомендации Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, О.С. Никольской, Л.В. Шаргородской нами было выделено два направления коррекционной работы [2; 5]:

1. Формирование у детей инициативных коммуникативных действий.
2. Формирование у детей реактивных коммуникативных действий.

В соответствии с указанными направлениями было определено содержание работы с дошкольниками и методика её реализации.

Изучение исследований учёных в области дефектологии позволило нам подобрать виды деятельности, в контексте которых продуктивно формируется коммуникативные умения детей старшего дошкольного

возраста с РАС [3; 4]. Сочетание видов деятельности позволяет моделировать и тренировать коммуникативные умения, в ходе создания историй, отображающие недавние или прошлые события личного опыта ребёнка. Мы опирались на методические идеи следующих авторов: И.Д. Антонова, Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, А.В. Хаустов [1; 6].

Направления коррекционной работы с дошкольниками и соответствующие виды деятельности представлены ниже в таблице.

Таблица

**Направления дефектологической работы и
соответствующие им игры**

Направления работы	Истории, рекомендуемые для использования
Формирование у детей инициативных коммуникативных действий	1. «Весёлый паровозик» – формирование умения выразить просьбу. 2. «Осенний дождь» – формирование умения выразить требование любимой деятельности. 3. «Моя семья» – формирование умения называть знакомых людей по имени. 4. «Мои увлечения» – формирование у детей умения комментировать действия, сообщать информацию о действиях. 5. «Мой день» – формирование умения описывать прошедшие события. 6. «Мой новый друг» – формирование умения инициировать диалог, используя стандартные фразы. 7. «Подарок» – формирование умения поддерживать диалог, делаясь информацией с собеседником. 8. «Магазин» – формирование умения поддерживать диалог в различных социальных ситуациях.
Формирование у детей реактивных коммуникативных действий	1. «Весёлое знакомство» – формирование умения реагировать на свое имя. 2. «Моя история» – формирование умения отвечать на просьбы и на личные вопросы. 3. «Аквапарк» – формирование умения выражать радость. 4. «Сломанная игрушка» – формирование умения выражать грусть. 5. «Падающая башня» – формирование у детей умения выражать гнев. 6. История «Пикник» – формирование умения выражать чувство страха.

Рассмотрим направления коррекционной работы с обучающимися старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и соответствующие виды деятельности.

Направление 1. Формирование у детей инициативных коммуникативных действий. В соответствии со спецификой названного направления работы дефектологические занятия целесообразно начинать с историй, направленных на формирование умения выражать просьбу. Формирование указанного умения реализуется в определённой

последовательности, которая предполагает поэтапное усложнение коррекционных задач. Вначале ребёнка обучают выражать просьбу, одним словом.

Рассмотрим методическую последовательность реализации указанной коррекционной задачи на примере истории: «Весёлый паровозик». Специалист использует фотографии из личного архива семьи ребёнка. Последовательность пользования фотографиями, заранее уточняется с родителями. Также, комментарий, прикрепленный к фотографиям, заранее обсуждается. Вначале, педагог раскладывает фотографии ребёнка с недавней поездки в Москву. Комментирует: «Миша, недавно ты отправлялся в небольшое путешествие со своей семьёй на поезде в Москву. Путешествие на поезде было увлекательным, наблюдал за окном живописный пейзаж, останавливался в разных городах! Какая красивая фотография получилась! Здесь ты стоишь со своей семьёй на Красной площади! Это главная достопримечательность Москвы. А на этом снимке ты кушаешь любимое клубничное мороженое в кафе. А здесь – катаешься на детском аттракционе вместе с папой, ты так рад! Тебе очень нравятся поезда!».

После, напоминания ребёнку о недавнем путешествии и просмотра серии фотоснимков, педагог предлагает поиграть и для этого моделируется ситуация «путешествия». Переходим к игровому методу. «Сейчас мы вместе отправимся на паровозике! Предлагаю, вместе взять с собой наших друзей». Педагог рассаживает любимых героев ребёнка. Каждый раз, когда педагог заводит паровоз, он произносит «ещё». Данный момент обыгрывается до тех пор, пока ребёнок не привыкнет к ходу игры. Далее, педагог кладет руку на паровозик, но не заводит его, ожидая реакции ребёнка. Если он испытывает трудности выразить просьбу о повторении данного игрового момента, необходимо использовать подсказку. Как только ребёнок выразил просьбу «ещё», необходимо воспроизвести игровое действия, это способствует закреплению коммуникативного умения – выразить просьбу. Данная игра проигрывается несколько раз, и педагог постепенно уменьшает уровень подсказок.

После того, как ребёнок научился самостоятельно выражать просьбу с помощью одного слова, осуществлялся переход на следующий этап – умение выражать просьбу / требование в виде простой фразы. Например, на занятиях специалист комментирует фотографии с прогулки, где ребёнок вместе с мамой укрываются зонтиком от дождя. Педагог комментирует: «В тот день, было очень солнечно, но вдруг солнце зашло за тучки и пошёл дождик. И чтобы не промокнуть, мама укрыла Максима зонтиком, а капельки дождя падали на зонтик, вот так кап-кап-кап». Далее, педагог вместе с ребёнком набирает кисточкой воду и капают на лист бумаги рядом с фотографией. Каждый раз перед тем, как педагог отдаёт кисточку ребёнку, комментирует: «Дай кисточку» или «Хочу рисовать». Когда данная последовательность

событий станет привычной для ребёнка, можно класть перед ребёнком кисть и дожидаться, когда он произнесёт: «Я хочу рисовать» или «Дай кисточку».

Далее, когда дети научились выражать просьбу или требование, можно перейти к более сложному этапу коррекционной работы, формирование умений называть, комментировать и описывать, людей, действия, события.

Данный блок умений формируется постепенно. В начале коррекционной работы внимание уделяется формированию умения называть знакомых людей по имени. Перед ребёнком раскладываются фотографии его семьи. В работе используются, как общие фотографии, так фотографии, на которых отдельно изображен каждый член семьи. Исходя из разных коммуникативных возможностей детей, данную работу можно осуществлять в двух вариантах.

В качестве приема педагог использует паузу, которая побуждает ребёнка закончить предложение. Например: педагог комментирует: «Недавно ты вместе с мамой был на дне рождения у твоего любимого дедушки...» Ребёнок: «Гены». Далее ребёнку показывают общую фотографию с праздника. «На празднике было очень весело, все смеялись и радовались, вместе сидели за одним столом! Вот, например, рядом с бабушкой сидит бабушка ...» Ребёнок: «Люба».

Однако, если у ребёнка возникают трудности закончить предложение, данная работа строится следующим образом. Перед ним раскладываются одиночные фотографии его членов семьи. Далее педагог указывает на одну из фотографий и задает вопрос «Кто это?». Если ребёнок не ответил или повторил вопрос, специалист использует следующий метод – даёт подсказку. Например: «Это дедушка – Гена, это бабушка – Люба» и т.д. Так педагог повторяет до тех пор, пока ребёнок не сможет называть самостоятельно. Вариативность представленной работы обуславливает поэтапное овладение коммуникативного умения.

Следующим этапом становится формирование умения комментировать действия, сообщать информацию о действиях партнеру по общению. Для формирования данного умения специалист использует в работе любимые виды деятельности ребёнка – это может быть рисование, танцы, совместное чтение книг. Например, ребёнку предлагается порисовать. По ходу его деятельности, педагог комментирует: «Мое любимое увлечение или хобби – это рисование! Мне нравится брать в руку кисточку, набирать краску, а затем вести кистью по бумаге, оставляя красивые, замысловатые узоры». Далее педагог прерывает процесс и комментирует: «Я рисую». После того, как ребёнок повторил комментарий взрослого, процесс возобновляется.

В ходе создания историй, посвященных увлечениям и интересам ребёнка, педагог каждый раз комментирует его деятельность: «Я читаю», «Я играю», «Я танцую». Такая последовательность действий повторяется многократно, затем применяется следующая методика – фэйдинг (постепенное сокращение подсказок). Осуществляется она следующим

образом: педагог произносит «Я ...» и оставляет паузу, чтобы ребёнок смог закончить высказывание.

Как только ребёнок научился комментировать свои действия самостоятельно, процедура усложняется, соответственно осуществляется и переход на следующий этап. Педагог таким же образом прерывает деятельность ребёнка, но теперь он обращается к нему по имени: «Костя, что ты делаешь?». Однако, если ребёнок испытывает трудности ответить на вопрос, педагог даёт подсказку: «Я рисую», «Я играю в куклы». Методика повторяется до тех пор, пока ребёнок не научится отвечать на вопрос.

После того, как дети научились комментировать свои действия и сообщать о них, работа перестраивается на формирование умения описывать события. При создании истории, необходимо использовать фотографии или картинки с изображениями любимых видов деятельности детей, учитывая определённую последовательность. Педагог комментирует каждую картинку. Например: «На каждом занятии у Марии Александровны я люблю играть в мяч. Больше всего мне нравится игра «Съедобное – несъедобное». После описания каждого вида деятельности педагог комментирует от имени ребёнка: «Я поиграл», «Я сходил в магазин», «Я посмотрел книгу», «Я погулял с мамой».

Как только ребёнок усваивает последовательность, механизм усложняется. После описания определённого вида деятельности, педагог задаёт ребёнку вопрос: «Саша, что ты сейчас делал?». Если у ребёнка отмечаются трудности ответить на вопрос, педагог показывает на соответствующую картинку и подсказывает: «Я поиграл в ...». Ребёнку даётся возможность закончить предложение «... в мяч». Для закрепления умения педагог использует похвалу. Таким образом, педагог повторяет определённое количество раз, сокращая подсказки, пока ребёнок не научится самостоятельно давать ответ на вопрос «Что ты (с)делал?».

После того, как дети овладели такими умениями как называть по имени, комментировать свои действия, описывать события, происходит переход на более сложный этап работы – формирование вербальных и невербальных диалоговых умений.

Для формирования умения инициировать диалог, используя стандартные фразы, педагог в работе применяет историю «Мой новый друг». Родители приносят личные фотографии ребёнка с поездки к бабушке в деревню, где он познакомился с девочкой. Специалист раскладывает перед ним фотографии и комментирует: «Недавно, Женя приезжал в гости к бабушке. В деревне Женя сходил с папой на речку и помогал ему рыбачить. Тем же вечером бабушка Варя приготовила вкусный рыбный пирог. А на следующий день к бабушке Варе пришла в гости её подруга с внучкой. Но Женя испугался. Он не знал, что можно сказать девочке. Поэтому, Женя стоял в стороне». Далее, рядом с фотографиями специалист рисует ребёнка (Женю) и девочку, для обыгрывания ситуации. Во время рисования данных

персонажей педагог начинает проговаривать фразы, оставляя паузы для ответной реакции ребенка: «Привет», «Как тебя зовут?», «Что ты делаешь?», «Как дела?», «Как ты себя чувствуешь?». Затем, ребёнку предлагается отработать данные фразы с хорошо знакомыми людьми. Если у ребёнка отмечаются трудности, педагог использует подсказки, постепенно сокращая их.

После того как дети научаются инициировать диалог, следующая задача заключается в формировании умения его поддерживать, делаясь информацией с собеседником. Для этого проигрывается история «Новый год». Специалист подготавливает фотографии ребёнка с семейного праздника. По ходу создания истории, педагог обращает внимание ребёнка на отдельную фотографию, где он дарит открытку своей бабушке. Педагог комментирует: «Расскажи мне, что ты подарил?». Далее, педагог делает паузу, если ребёнок испытывает трудности, он использует подсказку: «Я подарил открытку». «Молодец! Красивая открытка получилась! А что изображено на открытке?». Если ребёнок снова испытывает трудности, педагог подсказывает ему: «На открытке нарисованы цветы и звездочки». Далее проигрываются подобные ситуации, когда ребёнок сможет самостоятельно делиться информацией.

На заключительном этапе для обеспечения эффективной коммуникации по формированию умения поддерживать диалог, применяется обыгрывание различных социальных ситуаций, что способствует закреплению умений. Например, на занятия родители ребенка принесли фотографии с недавнего совместного похода в магазин. При оформлении истории в альбом, педагог комментирует каждую фотографию. Например: «Вероника, вместе с мамой и папой пошла в магазин. Заранее они составили список продуктов, которые будут покупать». «А на этой фотографии Вероника вместе с папой оплачивают покупки, а мама складывает их в пакет». Рядом с фотографиями специалист рисует продавца и ребёнка для обыгрывания социальной ситуации, распределяет роли. Веронике предоставляется играть знакомую ей роль «ребёнка», а специалисту – роль «продавца». Во время рисования персонажей педагог начинает комментировать и подключать ребёнка. Продавец: «Здравствуйте!». Ребёнок: «Здравствуйте!». Продавец: «Что будете покупать?». Ребёнок: «Дайте, пожалуйста, батон». Продавец: «Что-нибудь еще?». Ребёнок: «Колбасу, пожалуйста». Продавец: «Что-то ещё?», Ребёнок: «Больше ничего». Продавец: «Нужен пакет?». Ребёнок: «Да». Продавец: «С вас 60 рублей» и т.д. Важно отметить, что подобные фразы педагог проговаривает в начале создания историй, под каждой фотографией в определённой последовательности для того, чтобы ребёнок был с ними знаком и смог поддержать диалог. Однако, если у ребёнка отмечаются трудности, специалист использует подсказки. Затем предлагается отработать данные умения и в реальной жизни.

Таким образом, вышеописанные истории обеспечивают постепенное формирование коммуникативных умений у старших дошкольников, расширяя их возможности для эффективного взаимодействия и успешного общения с окружающими.

Направление 2. Формирование у детей реактивных коммуникативных действий. Согласно особенностям указанного направления работы, рекомендуются начать с формирования социальной ответной реакции, а именно – умения реагировать на свое имя. Реализуется это следующим образом. Специалист использует эмоционально-смысловой комментарий, личные фотографии ребёнка и сюжетное рисование. В начале ведётся работа по установлению эмоционального контакта с ребёнком. Далее, педагог пытается завлечь его совместным рисованием, используя потешные песни, стишки, в которых звучит имя самого ребёнка. Например: «Для чего Ванюшке глазки? Чтобы видеть мира краски: солнце, небо и ромашку, разноцветную букашку». Стишки или песни должны нести небольшой сюжет для того, чтобы педагог смог отобразить это на листе бумаге, рядом с фотографиями ребёнка. Далее специалист подбирает стихотворения к личным фотографиям ребёнка и снова отображает сюжет в альбоме, создавая историю о нём. После того как у ребёнка выработались позитивные ассоциации с его именем, педагог произносит его и касается плеча. Для закрепления умения можно поощрять ребёнка любимой игрой, например, выдувание мыльных пузырей.

После того как дети обучаются реагировать на свое имя, следующим этапом становится формирование умения отвечать на личные вопросы. Для этого осуществляется сбор личных фотографий ребёнка, а также учёт его интересов. На занятиях педагог раскладывает фотографии в определённой последовательности и комментирует: «Меня зовут Ваня», «Мне 7 лет», «Мне нравится рисовать». Далее педагог берёт руку ребёнка направляет её к его груди комментируя: «Меня зовут ... (имя ребёнка)» и т.д. Педагог оставляет паузу, для того чтобы ребёнок повторил. Затем педагог садится напротив и задаёт вопрос «Как тебя зовут?». Специалист вновь даёт время ребёнку. Если у ребёнка отмечаются трудности, педагог использует подсказку: «Меня зовут ...» и направляет руку ребёнка в сторону его груди, стимулируя его произнести своё имя. Соответствующим образом такая работа проводится и с выше представленными фразами («Мне ... лет», «Мне нравится ...»). Особенно важно давать возможность ребёнку отрабатывать данное умение с другими людьми.

Закончив формирование у детей социальной реакции, важным этапом остаётся формирование умения выражать собственные эмоции. Рекомендуется использовать в работе следующие истории. Например: история «Аквапарк». Специалист раскладывает перед ребёнком фотографии с недавнего похода аквапарк и комментирует: «Рома, недавно ты посещал аквапарк вместе со своей семьёй. Там было много развлечений, на которых

ты побывал. Вот, например, на этой фотографии, папа держит тебя, пока ты плаваешь в бассейне прям как лягушонок! Тебе так нравилось плавать, что ты долго просил папу держать тебя на руках. Ты был очень рад!». Затем педагог делает паузу и с помощью соответствующих высказываний, интонацией, мимики, выражает радость, например: «Ура!» и хлопает в ладоши. Педагог даёт ребёнку речевой и поведенческий шаблон. Специалист комментирует следующую фотографию: «А на этой фотографии мама тебя ловит, пока ты катишься с горки. Водная горка была твоим самым любимым аттракционом. Тебе нравилось забираться и катиться с горки». Педагог делает паузу и произносит: «Весело!». Для того, чтобы ребёнок научился адекватно выражать собственные эмоции необходимо использовать в работе аналогичные истории.

Для формирования умения выражать грусть, можно использовать как заготовленные истории из жизни ребёнка, так и спонтанные ситуации, произошедшие непосредственно на занятиях. Например, на занятии ребёнок хотел достать его любимую коробку с игрушками. Однако, после того как он открыл крышку, обнаружил, что у его любимого персонажа (Крошк) отвалилось ушко. У ребёнка случилась яркая аффективная реакция в виде плача и крика. Для того, чтобы помочь ребёнку справиться с данной ситуацией, педагог подходит к нему и начинает жалеть – гладит по голове, качает. Далее, начинает комментировать эффективную реакцию ребёнка: «Я расстроился», «Я плачу», «Пожалей меня». После того как ребёнок немного успокоился, педагог вместе с ним рисует произошедшую историю, используя эмоционально-смысловой комментарий: «Кирилл хотел достать его любимую коробку с игрушками, чтобы поиграть, но случайно увидел, как у Крошки отвалилось ушко! Ай-ай-ай! Кирилл очень сильно расстроился! Это был его любимый персонаж». Такая работа помогает ребёнку не только справиться с собственными эмоциями, но и понимать эмоциональное состояние других людей, оказывать им помощь в виде объятий.

Работа по формированию умения выразить гнев имеет такой же принцип работы. На занятиях ребёнок (Максим) построил большую башню из мягких игровых модулей. Он решил залезть на башню и оттуда прыгать. Педагог запретил ребёнку выполнить это действие, комментируя: «Нельзя, это опасно!». На что у ребёнка возникла аффективная реакция в виде крика. Чтобы помочь ребёнку справиться с данной ситуацией, педагог даёт комментарий: «Я срежусь!», «Я злой!». Также, педагог подкрепляет свой комментарий соответствующими жестами и мимикой: сводит брови, сжимает кулаки, бьёт кулаком по столу. Затем, когда ребёнок немного успокоится, можно приступить к совместному рисованию. Педагог рисует историю, используя эмоционально-смысловой комментарий: «Максим решил построить большую, высокую башню, чтобы забраться на неё, а затем прыгнуть! Однако, Ксения Алексеевна не разрешила Максиму это сделать, потому что очень опасно. Максим мог упасть и удариться. Максим очень

расстроился, а потом рассердился!». Для формирования этого умения рекомендуются подбирать аналогичные ситуации, и отображать посредством создания историй.

Подборка историй по формированию умения выражать страх, осуществляется аналогичным образом, как и в ранее описанных примерах работы. Так, на занятии мама ребёнка принесла фотографии с недавнего выхода на природу. Заранее мама поделилась с педагогом о том, что на природе Артёму стало страшно при виде насекомых. В процессе создания истории, педагог обратил особое внимание ребёнка на фотографию, где он испугался муравьёв. Педагог даёт комментарий эмоциональному состоянию ребёнка: «Страшно», «Боюсь». Далее, педагог отображает эту историю на бумаге. Здесь важно отметить, что изображение объекта страха возможно только после продолжительной работы по накоплению позитивных, стимулирующих деталей и последующего их самостоятельного воспроизведения ребёнком.

В целях оптимизации всего педагогического процесса, усиления работы по формированию у старших дошкольников с РАС коммуникативных умений, мы придерживались определённых условий, которые отражены в работах О.С. Никольской, М.М. Либлинг, А.В. Хаустова и некоторых других учёных:

- применение различных методов и приёмов для формирования коммуникативных умений (использовали метод сюжетного рисования, приём – эмоционально-смысловой комментарий, шейпинг, подсказки, фэйдинг, метод создания «личных историй»);

- учёт личных интересов и потребностей (использование в работе различных видов деятельности ребёнка, предметов, любимых тем для разговора);

- использование повседневных, естественно возникающих ситуаций (используется метод сопровождающего обучения, который предполагает использование естественно возникающих ситуаций. Во время учебного процесса, комбинируется выполнение заданий и упражнений с использованием повседневных ситуаций, историй. Индивидуальные занятия обуславливают развитие речи. Обучение в естественной среде, например, на прогулке, в общественных местах, позволяет ребёнку отрабатывать коммуникативные умения);

- учёт психологического возраста ребёнка, степень его интеллектуального и эмоционально личностного развития, конкретных сильных и проблемные зоны обучающегося с РАС;

- сотрудничество с семьёй (значимым ресурсом формирования коммуникативных умений у ребёнка с РАС является семья; отработка и генерализация приобретенных умений реализуется только при активной поддержке родителей в повседневной жизни).

В целях развития у старших дошкольников с РАС коммуникативных умений посредством создания историй, целесообразно проводить коррекционную работу по следующим направлениям: формирование у детей инициативных коммуникативных и реактивных коммуникативных действий. В рамках каждого направления коррекционной работы важно использовать личные истории ребенка. Представленные истории целесообразно сопровождать наглядностью, обеспечивать их соответствие личному опыту и особенностям психического развития каждого ребёнка.

Таким образом, на основании полученных результатов проведённого исследования были разработаны методические рекомендации по использованию историй в формировании коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М., Антонова, И.Д. «Личные истории» – метод коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах. 2025. №58 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-58/personal-stories-a-method-of-correctional-work-with-children-with-autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 10.06.2025).
2. Борисова Н.В., Розенблюм С.А., Шаргородская Л.В. Психолого-педагогическая помощь школьнику с расстройствами аутистического спектра в основной школе: методические рекомендации к проведению коррекционных курсов. М.: ФГБНУ ИКП РАО, 2021 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://ikp-rao.ru/> (дата обращения: 10.06.2025).
3. Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Орехово-Зуево, 15 июня 2018 года / отв. ред. О.С. Мишина, О.С. Кузьмина, Т.В. Тимохина, Г.А. Романова. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2018. 342 с.
4. Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 16 июня 2020 года / отв. редакторы И.А. Ахметшина, О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2020. 437 с.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 2000. 336 с.
6. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-метод. пособие. М.: ЦПМССДиП, 2010. 87 с.

© Никитина А.А., Стебляк Е.А., 2025

ТРУДНОСТИ ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Пантелеева Алиса-Александра Романовна

*студентка 4 курса факультета социально-гуманитарных технологий
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и
управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»
г. Москва, Россия*

Ахметшина Ирина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и
психологии профессионального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и
управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье авторы рассматривают проблемные аспекты инклюзивной модели образования в условиях дошкольной образовательной организации. Акцентируется внимание на трудностях при наличии в группе ребёнка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Обозначены трудности, с которыми может столкнуться педагог при работе с дошкольниками с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и варианты их решения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольник, синдром дефицита внимания и гиперактивности, трудности адаптации

DIFFICULTIES OF CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY SYNDROME IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Panteleeva Alisa-Alexandra Romanovna

*4th year student of the Faculty of Social and Humanitarian Technologies
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University)»
Moscow, Russia*

Akhmetshina Irina Anatolyevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University)»
Moscow, Russia*

Abstract. *In the article, the authors consider problematic aspects of an inclusive education model in a pre-school educational organization. Attention is focused on the difficulties of having a child with attention deficit hyperactivity disorder in the group. The difficulties that a teacher may face when working with preschoolers with attention deficit hyperactivity disorder and their solutions are outlined.*

Keywords: *inclusive education, preschool child, attention deficit hyperactivity disorder, adaptation difficulties*

На данный момент инклюзивное образование можно назвать одним из приоритетных направлений в образовании не только в России, но и за рубежом. Особое внимание стоит уделить дошкольным образовательным организациям, так как именно там у детей в основном происходят первые контакты с малознакомыми взрослыми и сверстниками, развитие когнитивных и сензитивных навыков, что и играет немаловажную роль в социальной адаптации.

Если взглянуть на историческое развитие инклюзивного образования, то примерно до 1965 года действовала «медицинская модель», которая предполагала изоляцию детей с какими-либо нарушениями здоровья от здоровых детей. В ответ на это в странах с более демократичным устоем начались призывы к переформированию системы в попытках сделать её более гуманной. Так, в 70-х годах XX века в Скандинавии появилось понятие «нормализации», как альтернатива «медицинской модели» [1; 6].

Япония, США и развитые страны Европы приняли концепцию «нормализации» и используя свои экономические, технологические и информационные ресурсы постарались создать все необходимые условия для интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников. Ко всему прочему городская инфраструктура стала доступнее для лиц с ОВЗ и инвалидов, были сняты информационный и иные барьеры, которые ограничивали участие данной категории населения в социальной жизни. Однако, не смотря на внешний успех новой системы, с социальной точки зрения она оказалась не вполне успешной. Интеграция детей с ОВЗ в среду сверстников стала напоминать «позитивную дискриминацию» [10].

В 1971 г. в Италии был принят первый закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах. Были выделены четыре

фактора, важных для обучения детей с нозологиями: наличие команды поддержки классного руководителя, состоящей из специального педагога, врача, психолога, социального работника, медсестры и логопеда; разделение ответственности между родителями, педагогами, медицинским персоналом и представителями местного общества как условие создания эффективной коалиции – альтернативы традиционной «медицинской модели»; просвещение общества с помощью всех средств массовой информации и публичных собраний; наличие харизматичных лидеров на начальной стадии процесса [9].

В Великобритании с начала 1980-х на протяжении порядка двадцати лет система образования принципиально менялась. Со временем сформировалась система, включающая в себя три типа учреждений:

1. Инклюзивные школы и детские сады.

2. Ресурсные центры. Они занимались подготовкой педагогов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Специалисты оказывали поддержку образовательным организациям в том случае, если они не могли справиться такими детьми своими силами.

3. Ресурсные школы. Это специфичный тип инклюзивных школ, обладающих необходимыми условиями для обучения определённых категорий детей со специальными потребностями. Они также могут частично выступать в роли ресурсных центров по отношению к другим школам. Необходимость в ресурсных школах обусловлена сложностью подготовки не только специалистов, но и обустройства среды для работы с определёнными категориями учеников. Например, для работы незрячими [10].

В СССР идея инклюзии не встретила положительного отклика ни в массовом, ни в специальном образовании. Тем не менее, в порядке эксперимента в 70-х годах XX века она активно изучалась Э.И. Леонгардом под руководством профессора Ф.Ф. Рау в научно-исследовательском институте дефектологии Академии педагогических наук СССР. С начала 90-х годов ряд образовательных учреждений России всё же начинает работать в режиме интеграции.

В 1989 году Генеральной Ассамблеей ООН была единогласно принята Конвенция о правах ребёнка, а принципы инклюзивного образования на международном уровне впервые были провозглашены в Саламанской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями». С этого момента можно полагать, что идеи инклюзии начали перестройку всей системы образования на мировой арене. Так, после ратификации Конвенции ООН «О правах инвалидов» в 2012 году Российская Федерация приняла концепцию инклюзивного образования на законодательном уровне [1].

В Федеральном законе №273-ФЗ инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей

и индивидуальных возможностей» [12]. Отметим, что на создание условий для успешного обучения детей с ОВЗ направлены Федеральные образовательные стандарты на всех уровнях образования, в том числе и на дошкольном.

На сегодняшний день в нашей стране существует две основных модели инклюзии в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО): полная и частичная. Полная инклюзия предполагает полное включение ребёнка в группу, его постоянное нахождение совместно с другими детьми и, естественно, требует организации специальных условий при постоянной его поддержке со стороны ряда специалистов – логопедов, дефектологов, педагогов-психологов.

Модель частичной инклюзии применяется при неготовности ребёнка находиться в группе нормотипичного развития детей на постоянной основе. Для постепенной интеграции ребёнка в среду ДОО предполагается индивидуальная работа со специалистами и дозированное взаимодействие с другими детьми. Именно такой подход способствует постепенному вхождению в новую среду и адаптации ребёнка к коллективу, отслеживанию его реакций и поведения в обществе сверстников [4].

Прежде чем обсудить проблемы, возникающие в процессе реализации инклюзивного образования, рассмотрим специфику поведения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ). Основательно обозначенной проблемой в науке и практике стали заниматься лишь в начале XX века. Так, в 1902 году Джордж Ф. Стилл опубликовал лекцию, в которой связал гиперактивность не с ошибками в воспитании ребёнка, а обозначил именно биологическую основу феномена. Он предположил, что такое поведение детей является результатом врождённых патологий или родовых травм и первым отметил преобладание заболевания именно у мальчиков.

В середине XX века в научном обороте появилось понятие «гипердинамический синдром». Именно Филипп Левин пришёл к выводу о том, что тяжёлые формы двигательного беспокойства ребёнка связаны как раз с органическим поражением головного мозга, а лёгкие формы вызваны нарушением отношений с родителями и близкими в семье. Неблагоприятные психологические условия могут усилить остроту проявлений до клинического уровня и поддержать дезадаптацию ребёнка, страдающего СДВГ.

Считаем важным учесть, что при анализе анамнестических данных у детей с СДВГ в исследовании Н.Н. Заваденко в 84% определила нарушение течения беременности или родов. При этом особенно часто встречались случаи хронической внутриутробной гипоксии, токсикозы и угроза прерывания беременности, невынашивания плода [8].

В свою очередь Рассел Баркли предполагает, что развитие СДВГ обусловлено нарушением тормозящего поведения у ребёнка, поэтому все

остальные механизмы абсолютно вторичны. Тормозящее поведение или задержка моторной реакции обеспечивают развитие следующих исполнительских функций: оперативная память, саморегуляция аффекта и воспроизведение [11].

Первые проявления СДВГ можно заметить уже на первом году жизни ребёнка. Ему свойственны повышенное беспокойство, громкий плач, высокая чувствительность к различным раздражителям. Однако для постановки диагноза внешних симптомов недостаточно, ибо беспокойных детей оказывается намного больше, чем тех, у кого в последствии проявляется стойкое расстройство. Поэтому нижней границей для диагностики у детей СДВГ является возраст 3-4 года. Именно в возрасте 3-х лет набор моделей поведения у детей становится дифференцированным, что позволяет отличить гиперактивное поведение от агрессивного.

В дошкольном возрасте главным симптомом отклонения может быть гиперактивность. Несмотря на то, что повышенная активность обусловлена темпераментом и условиями семейного воспитания, у таких детей есть ряд специфичных особенностей. В первую очередь – отсутствие целенаправленности действию. Кроме того, у детей очень часто встречается диспраксия (неуклюжесть) [3].

В последние годы стремительно растёт численность детей с особыми образовательными потребностями, в частности – детей с СДВГ, что требует от дошкольной образовательной организации создания благоприятных условий для их обучения. Однако задача осложняется неоднородностью указанной группы детей, отсутствием официально поставленного диагноза и заключения, рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии [5]. Детям также свойственно стойкое нарушение внимания – испытывают трудности при его сосредоточении, удержании, что провоцирует быструю отвлекаемость на любые раздражители, особенно в незнакомой среде.

В работе воспитателя детского сада требуется особый подход в работе с детьми с СДВГ. Чаще всего они требуют к себе много внимания, задают множество вопросов, но далеко не всегда слушают сам ответ, переключаются с темы на тему, не могут спокойно прослушать сказку до конца, их гиперактивность порой приводит и к физическим травмам, их действия хаотичны. Поэтому педагог должен подобрать или разработать игры, техники арт-терапии, чтобы использовать их как дополнительный стимульный материал для удержания внимания ребёнка во время каких-либо групповых активностей, а также предлагать альтернативные виды деятельности, воспитывая усидчивость [2; 7].

Делая выводы, можно сказать, что, несмотря на долгий путь, который прошла система образования в России и за рубежом, она до сих пор всецело не адаптирована под идею инклюзии. Обозначенная проблема требует дальнейшего рассмотрения и комплексного подхода, при поддержке государства, педагогических работников и родителей.

Список литературы

1. *Алёхина С.В.* Инклюзивное образование: история и современность // Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с.
2. *Афанасьевская Ю.Е., Ахметшина И.А.* Применение арт-терапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Проблемы и перспективы развития образования: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 24 октября 2024 года. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. С. 39-45.
3. *Ахметшина И.А., Балакирева Н.А.* Психолого-педагогические аспекты развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Московского государственного университета технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет). Серия прикладных научных дисциплин. 2024. №1. С. 109-118.
4. *Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н.* Инклюзивная практика в дошкольном образовании. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 141 с.
5. *Демьянчук Р.В., Волошенюк Т.П.* Дети с СДВГ: научный обзор проблемы и методические ориентиры обучения // Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2024. С. 146-167.
6. *Ефимова Л.И.* История становления и развития инклюзивного образования на примере Китая, Индии и США // Высшая школа: научные исследования: Материалы Межвузовского международного конгресса, Москва, 13 октября 2022 года. Москва: Инфинити, 2022. С. 26-29.
7. *Ефремова В.Е., Ахметшина И.А.* Коррекционно-развивающая работа в системе реабилитационной службы учреждений социальной защиты населения Московской области // Транслингва: вопросы современной науки и технологий сквозь призму языкового сознания: Сборник по материалам международной научно-практической конференции, Москва, 12 декабря 2024 года. М.: ЗАО «Университетская книга», 2025. С. 236-240.
8. *Заваденко Н.Н.* Диагностика и лечение когнитивных и поведенческих нарушений у детей. Применение церебролизина в их комплексной коррекции: метод. пособие для врачей. М.: РГМУ, 2005. 89 с.
9. *Кожокару Ю.В.* Особенности инклюзивного образования на дошкольном уровне // Международный научный журнал «Вестник науки». 2024. №12 (81). Т. 1. С. 718-726.
10. *Лапина Н.А.* Педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании. Рязань: Индивидуальный предприниматель Коняхин Александр Викторович, 2021. 278 с.

11. Мони́на Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь: монография. СПб.: Речь, 2007. 181 с.

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.06.2025).

© Пантелеева А.-А.Р., Ахметшина И.А., 2025

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ИГРЫ

Проскурина Дарья Алексеевна

*студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аниченкова Карина Дмитриевна

*магистр, преподаватель кафедры начального,
дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития внимания у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью посредством игровой деятельности. Особое внимание уделяется роли игры как ведущего вида деятельности дошкольника и её значению для коррекционно-развивающей работы. Подчеркивается специфика игровой деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями и необходимость педагогического руководства. Описываются дидактические игры как эффективное средство развития различных свойств внимания, а также условия их результативного применения: индивидуальный подход, использование наглядности, мотивация через эмоционально привлекательные игровые ситуации. Отмечается значимость дальнейших исследований, направленных на создание новых игровых методик с учётом индивидуальных особенностей детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: внимание, умственная отсталость, дошкольный возраст, игра, дидактические игры, коррекционно-развивающая работа, педагогическое руководство, познавательная деятельность

DEVELOPING THE ATTENTION OF MENTALLY RETARDED PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PLAY

Proskurina Darya Alekseevna

*student of the Department of Primary, Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Anichenkova Karina Dmitrievna

*Master, teacher of the Department of Primary, Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Abstract. *The article is devoted to the problem of developing attention in preschool children with mental retardation through play activities. Special attention is paid to the role of play as the leading activity of preschoolers and its significance for correction and development work. The article emphasizes the specific features of play activities in children with intellectual disabilities and the need for pedagogical guidance. The article describes didactic games as an effective means of developing various aspects of attention, as well as the conditions for their effective application: individual approach, the use of visual aids, and motivation through emotionally engaging play situations. The importance of further research aimed at creating new game methods that take into account the individual characteristics of children with mental retardation is noted.*

Keywords: *attention, mental retardation, preschool age, play, didactic games, correctional and developmental work, pedagogical guidance, cognitive activity*

Проблема развития познавательной сферы детей дошкольного возраста с умственной отсталостью является одной из актуальных в специальной педагогике и психологии. Среди познавательных процессов особое место занимает внимание, поскольку его недостаточная сформированность оказывает негативное влияние на развитие других психических функций, таких как восприятие, память и мышление. В связи с этим поиск эффективных средств коррекционно-развивающей работы, направленных на развитие внимания у данной категории детей, имеет важное теоретическое и практическое значение.

Одним из наиболее перспективных средств развития внимания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями является игра. Игра занимает ведущее место в жизни дошкольника, способствуя его всестороннему развитию. В контексте коррекционно-педагогической работы

игра может выступать не только как форма организации деятельности, но и как мощный инструмент, направленный на стимуляцию психических процессов, включая внимание. Благодаря своей эмоциональной насыщенности и доступности, игра становится удобной формой воздействия даже на детей с выраженными нарушениями развития.

Многочисленные исследования казахстанских и российских ученых (Л.С. Выготский, Т.В. Ендовицкая, С.Д. Забрамная, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская, В.В. Ночевкина, Т.В. Петухова, Е.П. Соколова, Е.А. Стребелева, Г.Е. Сухарева и др.) свидетельствуют о наличии специфических особенностей развития внимания у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками, у них отмечается недостаточность всех основных характеристик внимания: концентрации, устойчивости, объёма, избирательности, переключаемости и произвольности. Понимание этих особенностей позволяет выстраивать коррекционные программы, максимально адаптированные к возможностям детей [1].

Одной из характерных особенностей является слабая концентрация и неустойчивость внимания, что обусловлено быстрой утомляемостью нервной системы и длительным периодом восстановления. Дети с умственной отсталостью испытывают трудности в длительном сосредоточении на одном объекте или задании, их внимание легко отвлекается под воздействием внешних раздражителей. Эти проявления требуют постоянного поиска методов, способных удерживать внимание ребенка в процессе деятельности и стимулировать развитие произвольности.

Отмечается также низкий объём внимания, что проявляется в ограниченной способности удерживать одновременно в поле внимания несколько объектов или элементов задания. Существенные трудности вызывают процессы избирательности и переключаемости внимания, что связано с незрелостью механизмов произвольного внимания. Им сложно выделять существенные признаки, отфильтровывать второстепенные детали, а также быстро переключаться с одной деятельности на другую. По мнению А.Р. Лурии, эти особенности объясняются слабостью процессов внутреннего торможения и выраженным преобладанием внешнего торможения, что усугубляет проблему недостаточной саморегуляции [2].

Важно отметить, что выраженность нарушений внимания у данной категории детей может варьироваться в зависимости от особенностей первичного дефекта и условий воспитания. Это обуславливает необходимость индивидуального подхода при организации коррекционной работы. У одних детей наблюдается повышенное внимание в начале задания с его последующим снижением, у других – активизация внимания происходит позже, у третьих – уровень концентрации носит нестабильный характер. Такие различия подчёркивают важность гибкости и адаптивности в выборе методов и форм работы.

Игра, как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, имеет огромное значение для всестороннего развития личности ребенка. В ходе игры формируются восприятие, мышление, память, речь, развиваются коммуникативные навыки, эмоциональная сфера и мотивационно-волевая регуляция. Однако игровые действия умственно отсталых дошкольников существенно отличаются от типичных: их игры, как правило, однообразны, манипулятивны и не имеют развитого сюжета. Эти особенности свидетельствуют о необходимости специального обучения детей элементарным игровым действиям и способам взаимодействия с предметами и сверстниками.

Наблюдаются стереотипные действия, такие как повторяющееся стучание предметами, переключивание, а также игнорирование функционального назначения игрушек. Например, кукла или игрушечное животное не вызывает эмоционального отклика, не воспринимается как заместитель живого существа, а действия с ними сводятся к простому перемещению или удару. Это значительно снижает возможности развития символического мышления и эмоциональной отзывчивости через игру.

У умственно отсталых детей часто отсутствуют действия с предметами-заместителями, которые указывают на развитие символического мышления и воображения. В играх они действуют молча или с редкими, не всегда уместными словами. Длительность игровой деятельности крайне мала, а действия нередко не соответствуют логике игры. Без специально организованного педагогического сопровождения игра у данной категории детей не выполняет развивающей функции. Поэтому в программах воспитания и обучения умственно отсталых дошкольников игре отводится центральное место, как одному из основных средств коррекции и компенсации психических нарушений. На практике это требует не только использования готовых игровых методик, но и творческого подхода к их адаптации и постоянной индивидуализации игрового материала [3].

Несмотря на отмеченные особенности, игра обладает значительным потенциалом в развитии внимания. Особенно это касается дидактических игр – особого типа игр с правилами, разработанных для обучающих и коррекционных целей. Исследователи (М.С. Базарова, А.А. Дудкина, В.А. Швецова и др.) подчеркивают, что именно дидактические игры являются эффективным средством воздействия на внимание детей с интеллектуальными нарушениями. Их эффективность определяется рядом факторов, среди которых ведущими являются мотивационная привлекательность, структурированность действий и возможность поэтапного усложнения заданий.

Во-первых, игра как ведущая деятельность вызывает у детей интерес и мотивацию к участию. Во-вторых, в ходе дидактических игр развивается не только внимание, но и другие психические процессы: восприятие, память, мышление и речь. В-третьих, широкий спектр игр позволяет адаптировать их

под индивидуальные возможности каждого ребёнка. В результате систематической работы наблюдается положительная динамика в формировании устойчивости, концентрации и переключаемости внимания.

Кроме того, дидактические игры активизируют познавательную деятельность детей. Игровые задачи и проблемные ситуации побуждают к поиску решений, повышают умственную активность. Благодаря наглядности и доступности, дети лучше понимают задания, легче удерживают внимание. Также дидактические игры могут быть рекомендованы родителям для закрепления полученных в детском саду навыков дома, что способствует формированию единой коррекционной среды.

В педагогической практике применяются такие игры, как «Что изменилось?», «Который по счету?», «Чем отличаются?», «Будь внимателен», «Сложи картинку», «Лото», «Парные картинки» и другие. Они направлены на развитие различных свойств внимания: устойчивости, объема, избирательности, переключаемости и произвольности. Систематическое включение таких игр в образовательный процесс позволяет строить планомерную работу над совершенствованием познавательной сферы дошкольников с интеллектуальными нарушениями [4, с. 55].

Однако эффективность игры как метода коррекционной работы во многом зависит от педагогического сопровождения. Взрослый играет важную роль в формировании у ребенка навыков игровой деятельности, в обучении правилам и действиям. Педагог должен не только организовать игру, но и направлять детей, участвовать в игре, помогая развивать сюжет, дополняя и обогащая действия детей. Эффективное руководство предполагает постепенный переход от простых манипуляций к полноценной дидактической и сюжетно-ролевой игре, что требует от педагога терпения, гибкости и высокой профессиональной компетентности.

В условиях работы с умственно отсталыми детьми важно учитывать особенности внимания: инструкции должны быть четкими, краткими, сопровождаться показом, повторяться несколько раз. На первых этапах требуется участие взрослого в игре – совместное выполнение действий и их проговаривание. Использование яркого наглядного материала помогает удерживать внимание и повышает интерес к деятельности. Постепенно, по мере формирования навыков, педагог может снижать степень своей помощи, способствуя развитию самостоятельности детей.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что внимание является одной из ключевых познавательных функций, формирующих основу для дальнейшего развития умственно отсталых детей. Игра, особенно в виде дидактических упражнений, выступает как эффективное средство развития внимания при условии правильной организации педагогического процесса. Дальнейшие исследования могут быть направлены на создание и апробацию новых игровых методик, адаптированных к индивидуальным особенностям детей с интеллектуальной недостаточностью, а также на

изучение долговременного влияния систематических игровых занятий на развитие внимания и других познавательных функций у данной категории дошкольников. Важно не только совершенствовать формы и методы игровой деятельности, но и активно вовлекать в этот процесс родителей, создавая условия для комплексного сопровождения ребёнка на всех этапах его развития.

Список литературы

1. Базарова М.С. Развитие внимания дошкольников посредством дидактических игр // Исследования молодых ученых: материалы XII Междунар. науч. конф. (г. Казань, июль 2020 г.). – Казань: Молодой ученый, 2020. – С. 37-40.

2. Власова Н.А. Дидактические игры как средство развития внимания у детей среднего дошкольного возраста // Студенческая наука и XXI век. 2018. №2-2. С. 204-207.

3. Дудкина А.А., Ибрагимова А.Р. Дидактические игры и их влияние на развитие внимания у дошкольников с нарушением интеллектуального развития // Вопросы педагогики. 2019. №12-2. С. 86-89.

4. Швецова В.А., Пчелкина Е.П. Специальная психология: учебное пособие. – Белгород: Издательский дом «Белгород», 2019. 245 с.

© Проскурина Д.А., Аниченкова К.Д., 2025

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА ИГР И ЗАДАНИЙ

Радченко Анна Ивановна

*студентка 4 курса бакалавриата кафедры начального,
дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Стебляк Елена Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального,
дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются программно-методические аспекты, коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью

умственной отсталости произвольного внимания. Представлены содержание и методы работы по направлениям, включающим развитие у детей умения принимать многоступенчатую речевую инструкцию, а также развитие умения контролировать собственные действия, т.е. действовать согласно заданному образцу, плану. Авторами предложен комплекс игр и заданий, направленный на формирование вышеуказанных умений.

Ключевые слова: лёгкая умственная отсталость, произвольное внимание, многоступенчатая речевая инструкция, заданный образец, план

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF VOLUNTARY ATTENTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION THROUGH A SET OF GAMES AND TASKS

Radchenko Anna Ivanovna

*4th year undergraduate student of the Department of Primary,
Preschool and Special Education,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Steblyak Elena Anatolyevna

*Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor of the Department of Primary,
Preschool and Special Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Abstract. The article discusses the programmatic and methodological aspects of correctional and developmental work aimed at the formation of voluntary attention in older preschool children with mild mental retardation. The content and methods of work are presented in areas that include the development of children's ability to accept multi-stage speech instructions, as well as the development of the ability to control their own actions, i.e. to act according to a given pattern, plan. The authors propose a set of games and tasks aimed at the formation of the above-mentioned skills.

Keywords: mild mental retardation, voluntary attention, multi-stage speech instruction, preset pattern, plan

Эмпирическое изучение особенностей произвольного детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости, проведённое нами, выявило следующие особенности:

- сниженный интерес к предложенным заданиям (требовалось стимулирование педагогом, постоянное удержание внимания);
- несоблюдение речевой инструкции и заданного образца (способ действия не менялся даже после обучающей помощи);
- персеверации (повторение неправильных действий, не соответствующих заданной инструкции);
- отсутствие переноса действий в новые условия (при усложнении задания, дети не справлялись и не могли сориентироваться в нужных действиях в новых условиях);
- избегание трудностей (при возникновении сложностей в различных видах деятельности дети старались избежать её, отказывались от выполнения, переключали внимание на более лёгкие действия);
- неумение пользоваться образцом (многие дошкольники не обращали внимания на образец либо не использовали его по назначению);
- снижение функциональных возможностей свойств произвольного внимания (затруднение концентрации, устойчивость, переключение, а также снижен объём произвольного внимания).

Дети старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости имеют низкий (80%), ниже среднего (20%) уровни развития произвольного внимания. В ходе качественной оценки результатов исследования произвольного внимания выявлено, что распределение и переключение внимания респондентов были затруднены. Обследуемые не придерживались речевой инструкции, все задания выполнялись хаотично с отсутствием последовательности действий. Также можно отметить и сниженный объём внимания. В поле зрения обследуемых одновременно удерживалось лишь небольшое количество стимулов, более чётко это прослеживалось в первой и третьей диагностических методиках.

В процессе наблюдения было замечено, что при возникновении трудностей, дети проявляли нежелание продолжать работу, отказ от заданной нами деятельности. При просьбе сверить свою работу с образцом, дошкольники не смогли установить неточности в выполненной работе. Полученная нами информация указывает на необходимость систематической целенаправленной коррекционной работы по развитию произвольного внимания со старшими дошкольниками с лёгкой степенью умственной отсталости.

Цель данной статьи – описать содержание и методические аспекты коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости по развитию произвольного внимания

С опорой на методические рекомендации П.Я. Гальперина и Л.С. Выготского нами было выделено два направления коррекционной работы:

1. Развитие умения принимать многоступенчатую речевую инструкцию.

2. Развитие умения контролировать собственные действия, т.е. действовать согласно заданному образцу, плану.

В соответствии с данными направлениями было определено содержание работы с дошкольниками и методика её реализации.

Кроме того, изучение работ учёных в области дефектологии позволило нам верно подобрать комплекс игр, способствующих формированию у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости произвольного внимания. Подбирая упражнения, мы взяли за методические труды следующих авторов: Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой, В.В. Кисовой, И.А. Коневой, А.А. Осиповой и Л.И. Малашиной [1; 2; 3; 4; 5].

Направления коррекционной работы с дошкольниками и соответствующий комплекс игр представлены ниже в таблице.

Таблица

Направления коррекционной работы и соответствующие им игры и задания

Направления работы	Упражнения, рекомендуемые для использования
Развитие умения принимать многоступенчатую речевую инструкцию	1. Деятельность для развития умения соблюдения условий задачи, многоступенчатой инструкции: выполнение аппликации; сюжетное рисование. 2. Упражнения на развитие концентрации произвольного внимания: «Найди отличия». 3. Упражнения на развитие распределения произвольного внимания: одновременное рисование двумя руками. 4. Упражнения на развитие объёма произвольного внимания: «Найди среди других».
Развитие умения контролировать собственные действия, т.е. действовать согласно заданному образцу, плану	1. Упражнения на развитие умений действовать по образцу: упражнение «Пуговицы», «Собери по образцу». 2. Игры и упражнения на развитие умений придерживаться плана: игра «Каша для куклы»; упражнение «Безопасный маршрут». 3. Упражнения на развитие переключения произвольного внимания: упражнение «Волшебные гномики»; упражнение «Нос, потолок, пол».

Рассмотрим направления коррекционной работы с обучающимися старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости и соответствующий комплекс игр и заданий.

Направление 1. Развитие умения принимать многоступенчатую речевую инструкцию. В соответствии со спецификой названного направления работы коррекционные занятия целесообразно начинать с предварительной работы, а именно с создания предпосылок для понимания и выполнения ребёнком многоступенчатых инструкций. В первую очередь дошкольник должен научиться понимать простые просьбы: покажи, дай, принеси, покажи такой же и т.д. Когда ребёнок освоил данное умение, следующий шаг – научить дошкольника принимать инструкцию, состоящую

из двух последовательных элементов. Перед ребёнком могут ставиться задачи следующего типа: возьми куклу, посади её за стол; возьми карандаш, нарисуй цветок.

Для более качественного осмысления ребёнком того, что от него требуется, а также для более чёткого понимания поэтапности работы педагог может задать ребёнку такие вопросы как «Что ты должен сделать сначала? А потом?». Когда дошкольники в полной мере овладеют этим умением, следует приступать к формированию способности понимать и выполнять инструкции, состоящие из трех последовательных шагов. На данном этапе дети должны уметь выделять отдельные действия в инструкции, а также планировать свои шаги согласно услышанной инструкции. Для достижения подобной цели детям могут предлагаться следующие виды деятельности, имеющие игровую направленность: возьми куклу, положи её в кровать, спой ей колыбельную; возьми кубики, построй пирамидку, разрушь её.

Когда все вышеуказанные умения освоены дошкольником, то наступает следующий основной этап коррекционно-развивающей работы – расширение и закрепление умения принимать многоступенчатую инструкцию. Для того чтобы ребёнок понимал предложенную взрослым инструкцию, он должен направить своё внимание на слова говорящего, игнорируя все отвлекающие факторы. Многоступенчатая инструкция требует более длительной концентрации и удержания целенаправленного внимания, нежели одношаговые или двухшаговые просьбы.

Для проработки вышеуказанных свойств внимания нами были подобраны следующие виды заданий. С целью развития концентрации и целенаправленности внимания нами было подобрано упражнение «Найди отличия». Суть подобного упражнения заключается в том, что дошкольнику предъявляется два практически идентичных изображения, но имеющих 5-10 незначительных различий. Ребёнку дается задание внимательно рассмотреть оба изображения и найти все отличия между ними. После завершения поиска дефектолог проверяет правильность выполнения задания, отмечая найденные ребёнком отличия. В случае ошибок, педагог помогает ребёнку их обнаружить, задавая наводящие вопросы и направляя его внимание на определённые части рисунка. Например «Внимательно рассмотри небо на двух картинках, всё ли одинаково?», «Какого цвета ботинки у девочки на первом рисунке? Какого цвета на втором?» и так далее.

Кроме этого, внимание дошкольника должно распределяться одновременно между несколькими элементами речевой инструкции (что нужно сделать, в какой последовательности, на что направлено указание). Для достижения поставленной цели дошкольник должен спланировать последовательность своих действий или придерживаться уже намеченного плана. В процессе выполнения речевой инструкции дошкольник должен контролировать свои действия: сверять последовательность своих шагов с

намеченным планом действий, сравнивать результат работы с образцом, находить и исправлять ошибки.

В рамках работы над распределением произвольного внимания нами было подобрано такое задание как «Одновременное рисование двумя руками», что является одномоментным выполнением двух задач. Каждая рука осуществляет свою часть рисунка, в то время как дошкольнику необходимо контролировать не только движение обеих рук, но и скорость, силу нажатия, соответствие заданному образцу или речевой инструкции педагога. Такая необходимость одновременного управления двумя разными процессами и тренирует распределение внимания. Ребёнку показывается изображение рисунка, например композиции, состоящей из солнышка, домика и дерева. Педагог просит: «Нарисуй одновременно двумя руками две одинаковые картинки. Права рука рисует с правой стороны листа, а левая – с левой». Формирование данного умения начинается с выполнения самых простых рисунков – простые геометрические фигуры, линии, круги. Затем педагог может переходить к постепенному усложнению композиции рисунка.

Для реализации направления «Развитие умение принимать многоступенчатую инструкцию» нами было выделено два вида продуктивной деятельности, направленными на формирование принятия многоуровневой инструкции – аппликация и рисование.

Процесс выполнения заданий содержит несколько последовательных действий, которых дошкольник должен придерживаться, опираясь на образец и речевую инструкцию со стороны педагога. Педагог-дефектолог должен адаптировать сложную инструкцию для ребёнка, разбив её на несколько последовательных шагов. Для наглядности речевые инструкции дополняются демонстрацией действий педагогом, а также использованием схем и карточек с последовательностью выполнения данного вида задания.

В процессе организованной деятельности дошкольники могут испытывать определённые трудности:

1. Понимание и запоминание многоступенчатой инструкции. Дошкольник с умственной отсталостью может забывать или путать последовательность действий при рисовании, пропускать определённые этапы деятельности. В подобной ситуации педагог может помочь ребёнку, разбив сложную инструкцию на последовательность простых и понятных действий, демонстрируя план схемы, отображающий каждый этап рисования. Также возможно многократное повторение речевой инструкции, проговаривание каждого шага отдельно.

2. Нарушение пространственной ориентации и композиции из-за отсутствия сличения промежуточных результатов работы с образцом. Ребёнок не соотносит свой рисунок с образцом, не видит расхождений, не пытается исправить ошибки. Это связано с тем, что у него слабо развито внимание, трудности в анализе и сравнении, не сформировано умение

соотносить предмет с его изображением. В таком случае в работе ребёнка будет отмечаться неправильное расположение элементов на листе, нарушение пропорций, отсутствие целостной композиции. Когда дети испытывают подобного рода трудности, дефектологу следует привлечь внимание детей к образцу при помощи следующих вопросов: «Как ты думаешь, твой рисунок похож на образец», «Сколько цветов на моём рисунке? У тебя так же?», «Есть ли на моей вазе узор? А на твоей вазе?» и тому подобное. Также следует провести детальный анализ образца: совместно с ребёнком внимательно рассмотреть образец, проговаривая название каждой детали, их форму и местоположение.

3. Нарушение мотивации и заинтересованности в работе. Ребёнок постоянно отвлекается на посторонние стимулы, быстро утомляется, нет желания завершать начатую работу до конца, теряется интерес к заданию. Чтобы минимизировать подобные проявления педагогу следует превратить рисование в игру, добавив элементы сюжета, а также поддерживать позитивную атмосферу, а именно хвалить и поддерживать ребёнка (оценивание должно быть адекватным). Чтобы поддерживать высокий уровень активности и предотвратить утомление, целесообразно чередовать рисование с упражнениями, такими как физкультминутки и пальчиковые гимнастики, а затем снова переходить к рисованию.

При проведении занятия по аппликации важно следовать аналогичной последовательности действий, учитывать перечисленные трудности, с которыми могут столкнуться дети, и применять предложенные виды помощи.

Благодаря использованным продуктивным видам деятельности, таких как рисование и аппликация, создается благоприятная среда для развития у старших дошкольников с умственной отсталостью умения придерживаться многоступенчатой инструкции.

Для восприятия речевой инструкции, состоящей из нескольких последовательных шагов, очень важно внедрить в коррекционную работу задания, направленные на отработку объёма активного внимания. Одним из примеров может служить задание «Найди среди других». Упражнение направлено на развитие не только объёма активного внимания, но и на избирательность, наблюдательность, концентрацию и скорость обработки информации. Перед дошкольником с нарушением интеллектуального развития ставится задача найти среди множества различных предметов определённое количество конкретных объектов. Речевая инструкция для обучающегося может звучать так: «Рассмотри внимательно все картинки. Найди среди них пять мишек. Найденных мишек обведи в кружок». По завершении выполнения задания педагог вместе с ребёнком проверяет правильность его работы. Отмечаются найденные и пропущенные искомые объекты. Проводится анализ ошибок. В ходе выполнения упражнения дошкольник может столкнуться с трудностями понимания инструкции. В

таком случае педагог может разбить инструкцию на более мелкие шаги, визуализировать искомый объект с помощью изображения, а также показать наглядный пример выполнения задания.

Направление 2. Развитие умения контролировать собственные действия, т.е. действовать согласно заданному образцу, плану. В понятие «Умение контролировать собственные действия» входит определённый комплекс умений, позволяющих дошкольнику сознательно управлять своей деятельностью согласно заданными правилами и целями. Одним из умений данного комплекса является умение придерживаться плана, умение действовать согласно предложенному образцу. Контроль собственных действий является важным этапом в развитии произвольности и регуляции высших психических функций, которые необходимы для лучшего понимания и усвоения новых знаний, умений, навыков, а также для успешной адаптации в социуме.

С целью развития такого умения как удержание и выполнение плана, мы предлагаем использовать в коррекционной работе игру «Каша для куклы». Цель подобной игры – приготовление каши по заранее подготовленному педагогом рецепту (в рамках игровой деятельности), сервировка стола по схеме.

Для повышения мотивации и интереса у ребёнка, педагогу необходимо организовать игровую ситуацию и обозначить проблему. Например, педагог показывает ребёнку куклу, у которой нарисованы слёзы и говорит: «Ой, Маша плачет. Как ты думаешь, что случилось?». Педагог выводит ребёнка на рассуждение о возможных причинах грусти куклы Маши, подводя к тому, что она голодная и куклу нужно накормить, приготовив для неё завтрак в виде каши. Приготовление каши начинается с изучения и пошагового проговаривания рецепта, после чего ребёнок приступает к самостоятельному выполнению игрового задания. Задача ребёнка, опираясь на заданный план, самостоятельно выбрать нужные ингредиенты из множества предложенных, смешать их в нужном количестве и правильной последовательности. По завершении процесса готовки, воспитаннику предлагается сервировать стол, согласно план-схеме, а именно застелить скатерть, поставить тарелки, разложить столовые приборы, поставить чашку для чая, заварник, положить салфетки. Педагог выполняет контролирующую функцию, при необходимости оказывает дозированную помощь ребёнку.

В процессе игровой деятельности дошкольник может столкнуться со следующими трудностями:

- Несоблюдение пунктов заданного плана. Например, в рецепте указана крупа манной каши, а ребёнок выбирает гречневую крупу. Или дошкольник кладёт неправильное количество указанных ингредиентов. В таком случае педагогу важно обратить внимание ребёнка на рецепт, задать наводящие вопросы: «Посмотри, что нужно взять? В каком количестве? А что ты взял?».

– Нарушение последовательности действий. В этой ситуации педагог тоже должен направить внимание дошкольника на план, побудив проговорить какое действие он только что выполнил, какое действие будет следующим? Чтобы убедиться, что он правильно понял последовательность шагов, можно задать уточняющие вопросы: «Что ты сейчас будешь делать? А что потом?».

– Ребёнку с умственной отсталостью сложно самостоятельно оценить качество своей работы и выявить допущенные ошибки. Он может не замечать явных несоответствий между планом и результатом своей деятельности. Тогда педагог-дефектолог проводит совместный анализ работы – внимательно рассматривает работу и сравнивает её с образцом. Вместо прямого указания на ошибку педагог задает наводящие вопросы, которые помогут ему самостоятельно выявить несоответствия. Например: «Все ли детали расположены на своих местах?», «С какой стороны от тарелки лежит ложка на образце? А у тебя?», «Чашка стоит на блюде или рядом с ним? А где стоит чашка у тебя?».

Также, для развития умения придерживаться плана нами была подобрана игра «Безопасный маршрут», целью которой является развитие умения планировать свои действия и действовать по плану. Процессуальный характер подобной игры может варьироваться. Ребёнку можно предложить нарисовать свой маршрут от дома до детского сада на чистом листе бумаги, на готовой карте, а можно предложить построить маршрут с помощью конструктора. Ход игры начинается с планирования маршрута с помощью карты или картинок. Совместно с ребёнком педагог рассматривает карту или картинки дома, детского сада. Обсуждают, какие объекты можно встретить на пути: дома, дороги, пешеходные переходы, светофоры, перекрёстки. После рассмотрения педагог предлагает ребёнку построить из конструктора дом, детский сад, дорогу, пешеходный переход, светофор. Можно использовать картинки с примерами построек. Педагог помогает ребёнку выбрать нужные детали конструктора и соединить их между собой. Во время конструирования дефектолог может задавать ребёнку вопросы: «Рядом с твоим домом есть пешеходный переход? А рядом с детским садом?», «Где находится дорога рядом с детским садом?», «Где ты поставишь светофор?».

Когда все объекты построены, педагог предлагает дошкольнику соединить их в единый маршрут, помогая расположить объекты в правильной последовательности. Кроме этого, он напоминает о правилах дорожного движения, предлагая воспитаннику разместить светофоры и пешеходные переходы в нужных местах. Далее происходит имитация движения по маршруту – дошкольник берёт машинку и (или) фигурку человечка и проезжает (проходит) по созданному маршруту, соблюдая правила дорожного движения. В этот момент дефектолог наблюдает за действиями ребёнка и комментирует их: «Ты правильно остановился на

пешеходном переходе и перешёл дорогу» и т.д. Если ребёнок допускает ошибки, педагог помогает ему их исправить.

Приведём примеры некоторых затруднений со стороны дошкольника с лёгкой степенью умственной отсталостью и способы их преодоления:

- ребенок может испытывать затруднения, чтобы придумать маршрут и разместить объекты в правильной последовательности. Задача педагога – помочь соединить детали конструктора, направить его руку, подсказывать, как правильно строить объекты. Также можно предложить ребёнку готовый маршрут, который нужно только построить из конструктора;

- дошкольник может не понимать, что от него требуется и зачем нужно выполнять это задание. Помощь, которую может оказать взрослый – это упрощение задания, т.е. может разделить его на более простые этапы;

- воспитаннику может быть сложно сосредоточиться на задании в течение длительного времени. В таком случае, педагог может превратить процесс обучения в увлекательную игру, создав проблемную ситуацию, тем самым мотивировать дошкольника на выполнение поставленной задачи.

Следующим важным компонентом в развитии умения контроля собственных действий – умение действовать по образцу и сверять результат своей деятельности с заданным образцом.

Первое задание, направленное на оптимизацию данного параметра – «Пуговицы», которое обладает характеристиками, сходными с коррекционными пробами. Визуальный стимульный материал представлен в виде нескольких строк, содержащих изображение пуговиц с варьирующимся количеством точек (от 1 до 5). Исходная строка выступает в качестве эталона, демонстрирующего цветовую кодировку пуговиц с определенным количеством точек. Задача испытуемого заключается в воспроизведении цветовой схемы пуговиц, ориентируясь на предоставленный образец.

В процессе выполнения задания у дошкольника могут возникнуть затруднения, связанные с сопоставлением количества точек на пуговице и соответствующей ей цветовой меткой в образце. Для преодоления указанной трудности целесообразно структурировать инструкцию, разделив её на ряд последовательных этапов. В частности, испытуемому предлагается первоначально осуществить цветовую дифференциацию всех пуговиц, содержащих две точки, затем три и так далее. Существенное значение имеет стимуляция дошкольника к самоконтролю и сопоставлению результатов деятельности с образцом.

Коррекция ошибок может быть осуществлена педагогом посредством использования метода наводящих вопросов, направленных на актуализацию внимания к ключевым характеристикам стимульного материала. Например, «Посмотри, сколько точек у этой пуговицы? Каким цветом ты её закрасил? Найди в образце пуговицу с таким же количеством точек, какого она цвета? Каким цветом ты будешь закрашивать эту пуговицу?». Важно, чтобы ребёнок сам мог осознать, что он допустил ошибку, а также исправил её.

Следующим дидактическим упражнением, направленным на формирование умения действовать по образцу, является «Собери башню». Целью упражнения выступает воссоздание заданной структуры (башни) из разноцветных элементов (кубиков) в соответствии с представленным эталоном. В качестве эталона может быть использовано визуальное изображение объекта или демонстрация процесса конструирования непосредственно перед испытуемым.

В ходе выполнения у ребёнка могут возникнуть следующие затруднения:

- затруднённый анализ образца башни, определение количества кубиков, их цвет и порядок расположения. В таком случае педагогу стоит начинать с простых башен, состоящих из малого количества кубиков (2-3);

- сложность оценки качества своей работы, выявление несоответствия между построенной башней и образцом. Ребёнок может испытывать затруднения в сравнении размеров, цветов и порядка расположения кубиков. Чтобы обратить внимание дошкольника на образец педагогу-дефектологу рекомендуется задавать уточняющие вопросы: «Все ли кубики на месте?», «Правильно ли они расположены?», «Какого цвета кубик должен быть наверху?». Очень важно хвалить ребёнка за то, что он самостоятельно проверяет свою работу и находит ошибки, тем самым побуждать мотивацию к самопроверке.

В процессе выполнения деятельности по намеченному плану, а также при сличении продукта собственной деятельности с образцом задействованы все свойства целенаправленного внимания. Ранее предложенные упражнения специально разработаны для тренировки и улучшения этих ключевых свойств внимания.

Для того, чтобы дошкольник мог переключать своё внимание с образца на промежуточный или итоговый результат собственной деятельности важно включить в коррекционную работу упражнения, направленные на развитие переключения произвольного внимания. Вот примеры подобных заданий.

Для упражнения «Волшебные гномики» потребуется: сортер «Деревянные гномики», образец последовательности цветов одежды при сборе сортера, дополнительное задание, которое подразумевает замену цвета в образце. Ребёнку необходимо собрать сортер по образцу, заменив цвет в образце согласно дополнительному заданию.

Дефектолог располагает сортер перед дошкольником и объясняет, что это волшебный домик для гномиков. После чего педагогом показывается карточка с образцом и следует её разъяснение: «Здесь показано, в каком порядке мы будем одевать гномиков. Сначала мы наденем ему красную шапку, потом зелёную кофточку, а затем зелёные штаны». После взрослый показывает карточку с дополнительным заданием и объясняет: «Это волшебное правило, которое говорит, что красный цвет нужно заменить на зелёный и т.д.». После чего дефектолог объединяет и заново проговаривает

речевую инструкцию: «Одень гномиков по этому образцу (указывает на образец), но не забывай про волшебное правило о том, что нужно поменять цвет (показывает карточку с дополнительным заданием). Будь внимателен». Перед началом выполнения упражнения педагог должен убедиться, что предложенное задание понятно ребёнку, и он может назвать, какой цвет на какой нужно заменить.

Данное упражнение развивает переключение произвольного внимания, так как требует постоянного переключения между различными источниками информации: правилами и действиями, образцом и карточкой с дополнительным заданием.

Следующее задание, направленное на развитие переключения произвольного внимания, а также на скорость переключения внимания – «Нос, потолок, пол». Задание выполняется совместно с ребёнком. Называя слова «Нос, потолок, пол», педагог показывает названное с помощью пальца, ребёнок повторяет движение. Затем взрослый начинает путать дошкольника, называя одно, показывая на другое. Дефектолог объясняет правила игры: «Когда я говорю слово «нос», ты должен дотронуться до своего носа. Когда я говорю слово «потолок», ты должен показать пальцем на потолок. Когда я говорю слово «пол», ты должен показать пальцем на пол. Будь внимателен, иногда я буду показывать пальцем совсем не те слова, что называю. Ты должен показать пальцем правильно те слова, которые я произношу».

В ходе данной игры дошкольник может столкнуться со следующими трудностями:

- трудности понимания правил игры. В таком случае задача педагога упростить правила игры и начать с одного слова, например «нос»;
- трудности с переключением внимания. Тогда дефектолог должен начинать игру с медленного темпа, постепенно его увеличивая. Также следует делать паузы между словами, тем самым давая ребёнку возможность подольше обдумать свои действия.

Таким образом, в целях развития у старших дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости произвольного внимания целесообразно проводить коррекционную работу по следующим направлениям:

- развитие умения принимать многоступенчатую речевую инструкцию;
- развитие умения контролировать собственные действия, т.е. действовать согласно заданному образцу, плану.

Формирование произвольного внимания и его структурных компонентов представляет собой интегративный процесс, реализуемый в контексте разнообразных видов деятельности. Изолированное развитие отдельных характеристик внимания, таких как объем или переключаемость у детей дошкольного возраста не представляется возможным. Данный процесс онтогенеза протекает во взаимосвязи с другими высшими психическими функциями, оказывая влияние на все свойства внимания одновременно.

В рамках каждого направления коррекционной работы важно использовать предложенные игры, упражнения, виды деятельности. Данные упражнения целесообразно сопровождать наглядностью, обеспечивать их игровой характер.

Список литературы

1. *Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А., Соколова Н.Д.* Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: КАРО, 2007. 272 с.
2. *Катаева А.А., Стребелева Е.А.* Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 2004. 191 с.
3. *Кисова В.В., Конева И.А.* Практикум по специальной психологии. СПб.: Речь, 2006. 348 с.
4. *Малашинская Л.И., Осипова А.А.* Диагностика и коррекция внимания. Стимульный материал. М.: ТЦ Сфера, 2002. 104 с.
5. Образовательно-инновационные технологии: теория и анализ: монография (с международным участием) / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, И.А. Берсенева [и др.]. Том Книга 32. Воронеж; М.: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. 105 с.
6. *Фаликман М.В.* Общая психология. В семи томах Т.4. Внимание. М.: Академия, 2006. 491 с.

© Радченко А.И., Стебляк Е.А., 2025.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ С ПОМОЩЬЮ КОНСТРУКТОРА ЛЕГО

Сокуренок Ангелина Витальевна

*студентка 4 курса бакалавриата кафедры начального,
дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Стебляк Елена Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального,
дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются программно-методические аспекты, коррекционно-развивающей работы, направленной на

формирование у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости деятельности конструирования. Представлены содержание и методы работы по направлениям, включающим обучение детей распознаванию элементов конструктора (плоские и объёмные детали, форма деталей), соединению деталей, конструированию по заданному образцу. Авторами предложен комплекс игр и упражнений, направленный на формирование вышеуказанных представлений и умений.

Ключевые слова: *лёгкая умственная отсталость, деятельность конструирования, конструирование по образцу, конструктор ЛЕГО*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF DESIGN ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MILD MENTAL RETARDATION USING A LEGO CONSTRUCTION KIT

Sokurenko Angelina Vitalyevna

*4th year undergraduate student of the Department of Primary,
Preschool and Special Education,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Steblyak Elena Anatolyevna

*Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor of the Department of Primary,
Preschool and Special Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Abstract. *The article discusses the programmatic and methodological aspects of correctional and developmental work aimed at the formation of design activities in older preschool children with mild mental retardation. The content and methods of work are presented in areas including teaching children to recognize the elements of a constructor (flat and three-dimensional parts, the shape of parts), teaching children how to connect parts, and teaching children how to design according to a given pattern. The authors propose a set of games and exercises aimed at the formation of the above-mentioned ideas and skills.*

Keywords: *mild mental retardation, design activity, pattern construction, LEGO construction*

Эмпирическое изучение особенностей деятельности конструирования детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости, проведенное нами, выявило следующие особенности:

- трудности с правильным «чтением» схемы, ошибки в выборе деталей и их расположении;
- ошибки в выборе и размещении деталей при строительстве, в результате чего конструкции не имеют чёткой формы;
- необходимость постоянной поддержки со стороны взрослого в процессе конструирования;
- замысел у испытуемых неустойчив, меняется в процессе практических действий с деталями, либо вовсе отсутствует;
- конструкции нечётки по смысловому значению, дети не могут объяснить их смысл и процесс создания;
- нечёткость представлений о последовательности конструктивных действий и неумение их планировать;
- не проявляют интереса к работе в команде.

Дети старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости имеют ниже среднего, а также низкий уровни развития деятельности конструирования на основе конструктора ЛЕГО. Дошкольники испытывают большие трудности при конструировании по словесной инструкции, схеме или образцу. Старшие дошкольники с лёгкой степенью умственной отсталости не хотят конструировать в группе, конструируют в основном одни. В ходе исследования было выявлено, что старшие дошкольники выполняют задания только при постоянной помощи педагога. Полученная нами информация указывает на необходимость систематической целенаправленной коррекционной работы по формированию деятельности конструирования со старшими дошкольниками с лёгкой степенью умственной отсталости [3].

Цель данной статьи – описать содержание и методические аспекты коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости по формированию у них деятельности конструирования.

С опорой на методические рекомендации О.П. Гаврилушкиной, Т.В. Лусс, нами было выделено три направления коррекционной работы:

1. Обучение детей распознаванию элементов конструктора (плоские и объёмные детали, форма деталей).
2. Обучение детей методам соединения деталей (неподвижные и подвижные соединения).
3. Обучение детей конструированию по заданному образцу.

В соответствии с данными направлениями было определено содержание работы с дошкольниками и методика её реализации.

Кроме того, изучение работ учёных в области дефектологии позволило нам верно подобрать комплекс игр, способствующих формированию у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости деятельности конструирования. Подбирая комплекс игр, мы взяли за

методические труды следующих авторов: О.П. Гаврилушкиной, А.А. Катаевой, Т.В. Лусс [1; 3; 4].

Направления коррекционной работы с дошкольниками и соответствующий комплекс игр представлены ниже в таблице.

Таблица

Направления коррекционной работы и соответствующие им игры

Направления работы	Упражнения, рекомендуемые для использования
Обучение детей распознаванию элементов конструктора (плоские и объемные детали, форма деталей)	1. Дидактическая игра «Быстро найди» направлена на закрепление умения отличать цвета деталей конструктора, освоение навыка слушать инструкцию педагога и развитие навыка постановки инструкции друг другу. 2. Упражнение на развитие ориентировки в деталях ЛЕГО направлена на умение отличать детали конструктора по форме, закрепление умения слушать инструкцию педагога. 3. Дидактическая Игра «Чудесный мешочек» направлена на знакомство с формой ЛЕГО-деталей, похожих на формочки, и вариантами их скреплений. На отработку умения слушать инструкцию педагога. 4. Дидактическая Игра «Под платочком» направлена на знакомство с формой ЛЕГО-деталей, похожих на формочки, и вариантами их скреплений. На отработку умения слушать инструкцию педагога. 5. Упражнение на знакомство с формочками направлено на знакомство с формой ЛЕГО-деталей, похожих на формочки, и вариантами их скреплений, отработку умения слушать инструкцию педагога.
Обучение детей методам соединения деталей (неподвижные и подвижные соединения)	1. Знакомство с вариантами скреплений ЛЕГО кирпичиков. Игра «Скреплялки». Направлена на знакомство с формой ЛЕГО-деталей, на знакомства с возможными способами соединения деталей. На отработку умения слушать инструкцию педагога. 2. Уточнение вариантов невозможных скреплений. Игра «Нескреплялки». Направлена на знакомство с формой ЛЕГО-деталей, на знакомства с возможными и невозможными способами соединения деталей. На отработку умения слушать инструкцию педагога.
Обучение детей конструированию по заданному образцу	1. Конструирование по образцу «Башня». 2. Конструирование по образцу «Ворота». 3. Конструирование по образцу «Домик». 4. Конструирование по образцу «Теремок для матрёшки.» Все задания направлены на закрепление знаний о разных формах деталей конструктора, развитие умений самостоятельно отбирать нужные детали в соответствии с характером постройки, выполнять постройку по готовому образцу.

Рассмотрим направления коррекционной работы с обучающимися старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости и соответствующий комплекс игр.

Направление 1. Обучение детей распознаванию элементов конструктора (плоские и объемные детали, форма деталей). В соответствии со спецификой названного направления работы коррекционные занятия целесообразно начинать с мотивации детей. Чтобы повысить мотивацию дошкольников на занятиях, можно использовать игровые методы.

Весь ход занятия следует проводить в игровой форме. К игровым методам относятся дидактические игры, подвижные игры, игры-забавы, инсценировки. На первом плане здесь – эмоциональная составляющая. Использование игровых персонажей является немаловажным компонентом мотивации. Каждый персонаж должен быть интересным и запоминающимся, «иметь свой характер».

Детское стремление общаться и помогать ему существенно увеличивает активность и заинтересованность. Обязательным условием повышения мотивации является похвала. Даже если у ребёнка нет особых достижений в каком-либо занятии, но если находить те незначительные моменты, за которые его можно похвалить, то это воодушевит его и он будет заниматься более охотно. При выборе методов мотивации важно ориентироваться на возраст и интересы ребёнка, учитывать его основные мотивы.

В основной части занятия используются упражнения, непосредственно направленные на обучение дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости распознаванию элементов конструктора (плоские и объемные детали, форма деталей, цвет деталей). В ходе занятия можно использовать следующие игры и упражнения:

- дидактическая игра «Быстро найди». Цель состоит в том, чтобы развить способность различать цвета элементов конструктора, научить детей внимательно слушать указания педагога формировать у них навык давать инструкции друг другу;

- упражнение на развитие ориентировки в деталях ЛЕГО направлено на умение отличать детали конструктора по форме, закрепление умения слушать инструкцию педагога;

- дидактическая игра «Чудесный мешочек» ориентирована на ознакомление с формой ЛЕГО-деталей и возможностями их скреплений, а также на выработку умения слушать инструкцию дефектолога;

- дидактическая игра «Под платочком» нацелена на приобретение знаний о форме ЛЕГО-деталей и вариантами их скреплений, и на улучшения способности слушать инструкцию педагога;

- упражнение на Знакомство с формочками нацелено на знакомство с формой ЛЕГО-деталей, похожих на формочки, и возможностями их скреплений и на отработку умения слушать инструкцию педагога.

При проведении занятия по обучению детей распознаванию элементов конструктора важно придерживаться системы усложнения заданий, а затем их повторение в ходе проведения других занятий. Также важно в течении занятия всегда поддерживать интерес и мотивацию детей. При проведении занятия следует использовать приёмы, способствующие формированию деятельности конструирования.

Приёмы, способствующие формированию деятельности конструирования с помощью конструктора ЛЕГО:

- создание положительного эмоционального фона: обеспечить спокойную и дружелюбную атмосферу во время занятий;
- индивидуальный подход: учитывать индивидуальные особенности и темп развития каждого ребёнка;
- использование тактильного обследования: предложите ребёнку потрогать детали, обвести их контур пальцем;
- использование цвета: цветовое кодирование деталей помогает ребёнку лучше ориентироваться в схеме.

В заключительной части занятия необходима провести рефлекссию с детьми, уделить внимание упражнениям, которые вызвали наибольшие трудности. Можно ввести различные способы оценивания деятельности: самооценивание, взаимооценивание, оценивание педагогом.

Благодаря использованным упражнениям и играм у старших дошкольников постепенно будет формироваться конструктивная деятельность.

Направление 2. Обучение детей методам соединения деталей (неподвижные и подвижные соединения). Второе направление, также как и первое на организационном этапе следует начинать с мотивации детей. Чтобы повысить мотивацию дошкольников на занятиях, можно использовать следующие методы: игровые, введение игровых персонажей, похвала.

В основной части занятия по данному направлению мы учим детей различать типы соединений, понимать их функциональное назначение и использовать их для создания простых моделей из конструктора.

Занятие должно включать следующие аспекты:

- объяснение понятий: неподвижное соединение обеспечивает прочную фиксацию деталей, создавая жёсткую конструкцию, а подвижное соединение позволяет деталям двигаться относительно друг друга, создавая динамичные элементы конструкции;
- практические занятия: дети экспериментируют с различными деталями конструктора, собирая модели с использованием обоих типов соединений. Это позволяет им на практике понять различия и преимущества каждого из них.

В рамках данного направления целесообразно использовать следующие игры:

1. Игра «Скреплялки» предназначена для знакомства с различными вариантами соединений Лего-кирпичиков, также она помогает понять форму деталей и способы их соединения.

2. Игра «Нескреплялки» акцентирует внимание на невозможных вариантах соединений, также знакомит с формой Лего-деталей и различает возможные и невозможные способы их соединения.

Приёмы по формированию деятельности конструирования у старших дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости применяются те же, что и первом направлении.

В заключительной части занятия необходимо провести рефлексию с детьми, уделить внимание упражнениям, которые вызвали наибольшие трудности. Можно ввести различные способы оценивания деятельности: самооценивание, взаимооценивание, оценивание педагогом.

Направление 3. Обучение детей конструированию по заданному образцу. В данном направлении также как и в предыдущих направлениях, необходимо начинать занятия с приёмов, повышающих мотивацию. Создавать игровые ситуации, вводить героев, находить даже не значительные моменты, за что можно похвалить ребёнка. В основной части занятия используются упражнения, непосредственно направленные на обучение дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости конструированию по образцу.

В этом направлении осуществляется передача готовых знаний и навыков детям через подражание. В рамках конструирования по образцу дети узнают о свойствах строительных материалов, овладевают техникой построения конструкции.

В рамках данного направления важно правильно организовать изучение образцов, дети учатся анализировать постройку: определяют в различных предметах их основные и второстепенные части, устанавливают их в пространстве и т.д. Также у детей возникают предпосылки для формирования у детей умения планировать свою практическую деятельность по созданию конструкций с учетом их основных функций, в ходе структурного анализа построек.

Решение задач в рамках этой формы конструирования, способствуют переходу детей к самостоятельной и творческой поисковой деятельности. При этом обогащается наглядно-образное мышление. Ребятам предлагается воспроизвести в своих конструкциях определенный образец. Процесс конструирования по образцу может быть различным.

Самый простой вариант заключается в том, что педагог демонстрирует построение образца прямо на глазах у детей. Ребёнок наблюдает, как строится домик, самолет, грузовик или другой предмет. Более сложной разновидностью конструирования является то, когда ребёнок конструирует,

смотря уже на собранный образец конструкции. Вследствие это, важным этапом в процессе конструирования выступает изучение образца. Во время которого у ребёнка формируется более точное понимание о конструируемом объекте. Главный принцип обследования заключается в анализе значимых частей и их расположения относительно друг друга.

Конструирование по разделённому полезно только на начальных этапах познания конструктивной деятельности, когда ребёнок научается обследовать и выделять основные элементы образца. Со временем конструирование по разделённым образцам перестаёт быть актуальным, поскольку, отработав копирование образца, ребенок исчерпывает конструктивную задачу. Деятельность, содержащая лишь из точного воспроизведения образца, не развивает умения творчески решать конструктивные задачи. Этой цели отвечает конструирование по целостному образцу, когда ребёнок в рамках обследования устанавливает, с помощью каких деталей он сможет воспроизвести данный образец.

Усиленного напряжения от ребёнка требует образец, данный в виде рисунка. Здесь главной задачей выступает: воспроизведение на основе плоскостного изображения трёхмерной конструкции, которая требует от дошкольника умения распознать истинную реальность, скрытую за изображением. В ходе занятий по данному направлению образцы, предлагаемые к постройке, постепенно усложняются. Например, на начальных этапах дошкольники конструируют башню, затем ворота, а далее дома, гаражи, самолёты и т.д.

На заключительном этапе занятия проводится рефлексия, обсуждение постройки, возможно её обыгрывание. Также используется система самооценивания, взаимооценивания и оценивания педагога.

Таким образом, конструирование по образцу, служит неотъемлемым и ключевым этапом в развитии конструктивной деятельности ребёнка. Данная форма конструирования позволяет решать задачи, способствующие переходу детей к самостоятельной поисковой деятельности креативного характера. Но оно может стать неблагоприятным, если знания, предлагаемые детям, будут носить частный характер и, если эта форма обучения не будет сочетаться с другими формами.

Следует в виде образца использовать фотографии, рисунки, схемы, чертежи, готовые конструкции, также необходимо предлагать детям преобразовывать образцы с целью получения конструкций. Конструирование по образцу позволяет перейти дошкольникам к самостоятельной поисковой деятельности творческого характера.

В ходе проведения занятий и использования представленных игр и упражнений решались задачи не только данных трёх направлений, но и другие задачи, необходимые для формирования деятельности конструирования у старших дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости:

- формировать интерес и мотивацию к деятельности конструирования;
- развивать умение принимать и использовать помощь взрослого;
- формировать способность адекватно оценивать результат своей деятельности;
- развивать связную речь;
- развивать регулятивную функцию речи;
- развивать познавательную активность детей;
- развивать зрительно-пространственную ориентацию;
- развивать мелкую моторику и координацию движений.

Таким образом, в целях формирования у старших дошкольников с лёгкой степенью умственной отсталости деятельности конструирования с помощью конструктора ЛЕГО целесообразно проводить коррекционную работу по следующим направлениям:

- обучение детей распознаванию элементов конструктора (плоские и объёмные детали, форма деталей);
- обучение детей способам соединения деталей;
- обучение детей конструированию по заданному образцу.

В рамках каждого направления коррекционной работы важно использовать игры и упражнения. Данные упражнения и игры целесообразно сопровождать наглядностью, словесным сопровождением, обеспечивать их игровой характер.

Список литературы

1. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. М.: Просвещение, 1991. 94 с.
2. Калинина И.Г., Федосеева Е.С. Опыттно-экспериментальная работа по развитию моделирования и конструирования у дошкольников в условиях инклюзии // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 07 июня 2024 года. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. С. 37-44.
3. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.
4. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. М.: ВЛАДОС, 2003. 104 с.

© Сокурёнка А.В., Стебляк Е.А., 2025

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА
ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

Тагер Светлана Александровна

*студентка 4 курса бакалавриата кафедры начального,
дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Стебляк Елена Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального,
дошкольного и специального образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты формирования геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости. Представлен анализ трудностей, с которыми сталкиваются дети при изучении геометрических фигур и форм. Описан комплекс дидактических игр, направленных на развитие навыков работы с объемными и плоскостными геометрическими фигурами, а также на развитие сенсорного восприятия, мышления и мелкой моторики.

Ключевые слова: дошкольник, лёгкая степень умственной отсталости, геометрические представления, дидактические игры, коррекционная работа, объёмные фигуры, плоскостные фигуры

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF
GEOMETRIC REPRESENTATIONS IN OLDER PRESCHOOL
CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY THROUGH A
COMPLEX OF DIDACTIC GAMES**

Tager Svetlana Aleksandrovna

*4th year undergraduate student of the Department of Primary,
Preschool and Special Education,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Steblyak Elena Anatolyevna
*Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor of the Department of Primary,
Preschool and Special Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Abstract. *The article discusses the methodological aspects of forming geometric representations in older preschool children with mild mental retardation. An analysis of the difficulties faced by children in studying geometric figures and shapes is presented. A complex of didactic games aimed at developing skills in working with volumetric and planar geometric figures, as well as developing sensory perception, thinking, and fine motor skills is described.*

Keywords: *preschooler, mild mental retardation, geometric concepts, didactic games, correctional work, three-dimensional shapes, two-dimensional shapes*

Эмпирическое изучение особенностей формирования геометрических представлений детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости, проведенное нами, выявило следующие особенности:

- сниженный интерес к заданиям (требовалось стимулирование педагогом, постоянное удержание внимания);
- игнорирование инструкции и принципа действия (даже после обучающей помощи не меняли способ действия);
- отсутствие интереса к выполнению задания на восприятие объектов (требовалось стимулирование педагогом, постоянное удержание внимания, использование игровых элементов и поощрений для поддержания мотивации);
- трудности узнавания и называния предметов (требовалось многократное повторение названий предметов, использование наглядных пособий и тактильных ощущений для закрепления знаний, а также упрощение заданий до уровня узнавания, а не называния);
- сложности в выделении частей, составляющих конструкцию (требовалось поэтапное объяснение структуры объекта, использование разборных моделей и схем, а также помощь в соединении частей и наглядная демонстрация конечного результата);
- трудности в понимании инструкции (требовалось упрощение формулировок, использование наглядных примеров и жестов, а также повторение инструкции несколько раз и проверка понимания);
- трудности в назывании и идентификации как основных геометрических фигур, так и дополнительных геометрических фигур (требовалось многократное повторение названий фигур, использование

карточек с изображениями и тактильных моделей, а также постепенное введение новых фигур после усвоения основных);

– трудности в восприятии образца и соотнесении его с образами (требовалось использование реальных предметов для сравнения, упрощение образцов, а также помощь в выделении общих признаков и объяснение связи между образом и объектом);

– трудности в определении величины геометрических фигур (требовалось использование наглядных примеров с четкой разницей в размере, сравнение фигур путем наложения друг на друга, а также использование словесных обозначений (большой, маленький) с акцентом на разницу).

Дети старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости имеют ниже среднего (30%) и низкий (70%) уровни сформированности геометрических представлений. В ходе качественной оценки результатов исследования формирования геометрических представлений у старших дошкольников с лёгкой умственной отсталостью было установлено, что для успешного выполнения заданий требуется постоянная поддержка и стимуляция со стороны педагога. Дети испытывают трудности в самостоятельном узнавании и назывании предметов, выделении частей из целого, понимании инструкций, идентификации геометрических фигур и соотнесении их с образами, а также в определении величины. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о значимости систематической и целенаправленной коррекционной работы в процессе формирования геометрических представлений у старших дошкольников с лёгкой умственной отсталостью.

Цель данной статьи – описать содержание и методические аспекты коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости по формированию у них геометрических представлений.

С опорой на методические рекомендации Л.Б. Боряевой, А.Н. Давидчук, А.А. Катаевой, А.М. Леушиной, Е.А. Стребелевой нами было выделено два направления дефектологической работы [1; 2; 3; 5; 7]:

1. Формирование навыков работы с объёмными геометрическими фигурами.

2. Формирование навыков работы с плоскостными геометрическими фигурами.

В соответствии с данными направлениями было определено содержание работы с дошкольниками и методика её реализации.

Кроме того, изучение работ учёных в области дефектологии позволило нам верно подобрать комплекс дидактических игр, способствующих формированию у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости геометрических представлений [4; 6]. Подбирая

комплекс игр, мы взяли за методические труды следующих авторов: Л.Б. Баряевой, Е.А. Стребелевой, А.А. Катаевой [1; 2; 3; 5].

Направления коррекционной работы с дошкольниками и соответствующий комплекс игр представлены ниже в таблице 1.

Таблица 1

Направления коррекционной работы и соответствующие им игры

Направления работы	Дидактические игры, рекомендуемые для использования
1	2
Формирование навыков работы с объёмными геометрическими фигурами	1. Игра «Чудесный мешочек» направлена на развитие тактильного восприятия, умения узнавать и называть объёмные геометрические фигуры на ощупь. Материалы: непрозрачный мешочек или коробка, набор объёмных геометрических фигур (куб, шар, цилиндр, конус, параллелепипед, призма и т.д.). 2. Игра «Найди такую же» направлена на развитие зрительного восприятия, умения соотносить объёмные фигуры по форме. Материалы: набор объёмных геометрических фигур (по 2-3 экземпляра каждой фигуры). 3. Игра «Построй башню» направлена на развитие умения конструировать из объёмных фигур, учитывая их устойчивость. Материалы: набор объёмных геометрических фигур разных форм и размеров. 4. Игра «Угадай на ощупь» (вариация «Чудесного мешочка») направлена на развитие тактильного восприятия, концентрации внимания, умения описывать предметы простыми словами. Материалы: непрозрачный мешочек или коробка, набор объёмных геометрических фигур (куб, шар, цилиндр, конус, параллелепипед, призма и т.д.). 5. Игра «Сортировка по форме» (сортировка фигур по заданным критериям) направлена на развитие умения различать формы, соотносить предметы по признаку, развитие внимания. Материалы: набор объёмных геометрических фигур разных форм, несколько контейнеров или коробок, на которых изображены или написаны названия фигур (например, «Куб», «Шар», «Цилиндр»). 6. Игра «Объёмные пазлы» (составление объёмных фигур из частей) направлена на развитие пространственного восприятия, умения анализировать форму, развитие мелкой моторики, развитие усидчивости. Материалы: объёмные геометрические фигуры, разрезанные на несколько частей (например, куб, разрезанный на 2 квадратов, или шар, разрезанный на полусферы).

1	2
Формирование навыков работы с плоскостными геометрическими фигурами	1. Игра «Геометрическое лото» направлена на развитие зрительного восприятия, умения соотносить плоскостные фигуры по форме. Материалы: карточка для лото с крупными и четкими изображениями одной-двух основных геометрических фигур: круг, квадрат, треугольник. На карточке должно быть не более 2-4 фигур. Отдельные плоскостные геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник) из плотного картона или дерева, соответствующие изображениям на карточке. Фигуры должны быть достаточно большими, чтобы их было удобно брать. 2. Игра «Сложи картинку» направлена на развитие логического мышления, умения составлять целое из частей. Материалы: картинки, разрезанные на несколько частей (например, на 2-4, части). Картинки должны быть простыми и понятными для ребёнка (например, изображение дома, дерева, животного). 3. Игра «Найди лишнюю фигуру» направлена на развитие логического мышления, умения классифицировать и обобщать. Материалы: наборы плоскостных геометрических фигур, в каждом из которых одна фигура отличается от остальных по какому-либо признаку (например, 4 круга и 1 квадрат, или 4 красных треугольника и 1 синий треугольник). 4. Игра «Танграм» (составление фигур из геометрических элементов) направлена на развитие пространственного восприятия, воображения, умения анализировать форму, развитие мелкой моторики. Материалы: набор «Танграм», схемы различных фигур, которые можно составить из элементов танграма. 5. Игра «Геометрические аппликации» (создание изображений из плоских фигур) направлена на развитие воображения, умения конструировать, развитие мелкой моторики, развитие творческих способностей. Материалы: набор плоскостных геометрических фигур разных форм, цветов и размеров, клей, бумага или картон. 6. Игра «Домино с фигурами» (игра по принципу домино, но с геометрическими фигурами) направлена на развитие внимания, умения соотносить фигуры, развитие памяти. Материалы: карточки домино, на каждой из которых изображены две плоскостные геометрические фигуры (например, круг и квадрат, треугольник и прямоугольник).

Согласно подобранным играм, нами был разработан план реализации проекта коррекционной работы, который отражён в таблице 2.

Таблица 2

План реализации проекта коррекционной работы

Цель	Задачи	Действия	Материалы	Оценка эффективности
1	2	3	4	5
Подготовительный этап (1-2 недели, нет занятий)				
Подготовка реализации комплекса игр	Сбор необходимых материалов. Изучение правил игр и адаптация под возраст. Составление плана занятий на месяц. Подготовка удобного и безопасного места.	Сбор геометрических фигур (объемных и плоскостных). Подготовка мешочков, карточек, клея, бумаги и т.д. Изучение правил каждой игры и адаптация под возраст. Составление плана занятий на месяц. Подготовка удобного и безопасного места.	Геометрические фигуры (разные формы и размеры), мешочки, коробки, карточки с изображениями фигур, клей, бумага, картон, схемы для танграма, компьютер (опционально).	Наличие всех необходимых материалов. Готовность плана занятий. Подготовленное место.
Ознакомительный этап (1-2 недели, 2-4 занятия)				
Ознакомление детей геометрическими фигурами	Представление фигур. Проведение простых игр. Выявление интереса детей.	Показ и называние геометрических фигур. Проведение игр «Чудесный мешочек», «Найди такую же». Наблюдение за реакцией и интересом детей.	Геометрические фигуры, мешочек, карточки с фигурами.	Активное участие детей в играх. Узнавание и называние основных фигур. Проявление интереса к занятиям.

Продолжение Таблицы 2

1	2	3	4	5
Основной этап (2-3 месяца, 24-36 занятий)				
Развитие навыков работы с фигурами (объёмными и плоскостными)	Регулярное проведение игр. Усложнение заданий. Использование разных форм организации. Поощрение самостоятельности. Внесение разнообразия.	Проведение игр по плану (см. пример ниже). Постепенное увеличение количества фигур, добавление новых правил. Индивидуальные, групповые и фронтальные занятия. Предоставление выбора игр и материалов. Добавление новых элементов и правил в игры.	Все материалы из подготовительного этапа и дополнительные по необходимости.	Улучшение навыков работы с фигурами. Развитие логического мышления и воображения. Активное участие и интерес детей. Положительные отзывы родителей.
Заключительный этап (1-2 недели 2-4 занятия)				
Оценка результатов, закрепление знаний и навыков	Проведение итоговых игр. Организация выставки. Беседа с детьми. Подведение итогов.	Проведение итоговых игр и заданий. Организация выставки детских работ. Обсуждение с детьми, что они узнали и чему научились. Подведение итогов работы и планирование дальнейших шагов	Все материалы из предыдущих этапов и дополнительные по необходимости.	Успешное выполнение итоговых заданий. Активное участие в выставке и обсуждении. Положительные отзывы детей и родителей. Закрепление полученных знаний и навыков

Рассмотрим направления коррекционной работы с обучающимися старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости и соответствующий комплекс дидактических игр.

Направление 1. Формирование навыков работы с объёмными геометрическими фигурами. В соответствии со спецификой развития сенсорного восприятия и мелкой моторики, работа по формированию устойчивых навыков распознавания, вербального обозначения и манипулирования объёмными геометрическими телами начинается с развития тактильного и зрительного восприятия, мелкой моторики, внимания, памяти, пространственного мышления и координации движений.

Для начала используется комплекс упражнений, направленный на развитие перечисленных навыков, который в дальнейшем приводит к формированию устойчивых представлений о геометрических телах.

Одним из эффективных методов является тактильное обследование, которое можно реализовать с помощью дидактической игры «Чудесный мешочек». В этой игре ребёнку предлагается на ощупь определить и описать фигуру, находящуюся в непрозрачном мешочке. Это способствует развитию тактильной чувствительности и умения соотносить ощущения с визуальным образом.

Для развития зрительного восприятия и умения сопоставлять объекты по сенсорным признакам предлагается игра «Найди такую же». Ребёнку необходимо найти среди множества фигур точно такую же, как показанная. Варьирование условий игры, например, поиск по описанию или цвету, поддерживает когнитивный интерес.

Развитию пространственного мышления и координации движений способствует игра «Построй башню». Ребёнку предлагается построить башню из набора объёмных геометрических фигур разных форм и размеров, учитывая устойчивость конструкции.

Для развития тактильной чувствительности и умения описывать предметы можно использовать игру «Угадай на ощупь» (вариация «Чудесного мешочка»). В этой игре ребёнку предлагается не только определить фигуру на ощупь, но и подробно описать её.

Для развития умения различать формы и соотносить предметы по признаку используется игра «Сортировка по форме» (сортировка фигур по заданным критериям). Ребёнку предлагается рассортировать фигуры по контейнерам с соответствующими обозначениями, что развивает внимание и умение классифицировать объекты.

Развитию пространственного восприятия, умения анализировать форму и развитию мелкой моторики способствует игра «Объёмные пазлы». Ребёнку предлагается собрать целую фигуру из частей, что требует анализа формы и координации движений.

Благодаря такому комплексу дидактических игр дошкольники с лёгкой степенью умственной отсталости не только учатся различать и называть геометрические фигуры, но и развивают навыки конструирования, классификации, обобщения, а также улучшают свои сенсорные и моторные навыки.

Направление 2. Формирование навыков работы с плоскостными геометрическими фигурами. В рамках данной работы происходит формирование у ребёнка навыков узнавания, различения, анализа и применения плоскостных геометрических фигур. Методы и приемы, используемые для работы с плоскостными фигурами, во многом схожи с методами, используемыми для работы с объёмными фигурами. Однако, акцент делается на развитии умения работать с плоскими изображениями и

конструировать из них различные объекты. В результате работы ребёнок сможет уверенно узнавать, различать, анализировать и использовать плоскостные геометрические фигуры.

Развитие навыков работы с плоскостными геометрическими фигурами – это формирование фундамента для пространственного мышления, аналитических способностей и, что особенно важно, уверенности в своих силах. Начать можно с простого зрительного сопоставления в игре «Геометрическое лото», где ребёнок учится находить одинаковые фигуры на карточках с четкими, крупными изображениями фигур и отдельных плоскостных фигурах из плотного картона или дерева.

Игра «Сложи картинку» становится мостиком к пониманию целостности и умению анализировать форму. Для детей с умственной отсталостью важно начинать с очень простых картинок, разрезанных всего на 2-3 крупные части. Изображения должны быть максимально простыми и узнаваемыми. Ребёнок не просто собирает картинку, он учится видеть, как две или три части образуют знакомый предмет, развивая мелкую моторику и координацию движений. Успех в этом задании укрепляет его уверенность в себе и стимулирует к дальнейшему обучению.

Игра «Найди лишнюю фигуру» открывает двери в мир классификации и обобщения. Умение выделять главное, сравнивать и анализировать – вот что формируется в этой игре. От простого отличия по цвету или форме мы переходим к более сложным признакам, развивая логическое мышление и умение аргументировать свой выбор.

«Танграм» – это уже не просто игра, а настоящий конструктор, развивающий пространственное восприятие и воображение.

В целях оптимизации всего педагогического процесса, усиления работы по развитию наглядно-действенного мышления у обучающихся среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости мы придерживались определённых условий, которые отражены в работах Л.Б. Баряевой, А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой и некоторых других олигофренопедагогов:

- организация пространства (здание и прилегающая территория должны отвечать требованиям безбарьерной среды, обеспечивая доступность для всех детей. В помещениях для занятий предусмотрено специальное оборудование, адаптированное к потребностям детей с умственной отсталостью, такое как настенные поручни, расширенные дверные проёмы и пандусы. Это создает безопасную и комфортную среду для обучения и развития);

- организация временного режима обучения (продолжительность учебного дня для каждого ребёнка устанавливается индивидуально, с учётом его особых образовательных потребностей и рекомендаций специалистов. Учебный день включает в себя уроки, индивидуальные занятия, перерывы для отдыха и прогулок, а также время для выполнения повседневных

ритуалов, что способствует поддержанию оптимального уровня работоспособности и снижению утомляемости);

– технические средства обучения (используются специализированные компьютерные инструменты обучения и мультимедийные средства, адаптированные для детей с умственной отсталостью. Они способствуют удовлетворению особых образовательных потребностей, повышают мотивацию к учебной деятельности и развивают познавательную активность, делая процесс обучения более наглядным и интересным);

– специальные учебные и дидактические материалы (для детей с умственной отсталостью используются специальные учебники, адресованные этой категории обучающихся, с учётом их особенностей восприятия и усвоения информации. Для закрепления знаний и выполнения практических работ применяются рабочие тетради на печатной основе, а также разнообразные дидактические материалы, направленные на формирование геометрических представлений);

– информационно-методическое обеспечение (включает в себя необходимую нормативную правовую базу образования, регулирующую обучение детей с умственной отсталостью, а также доступ к информационным ресурсам различными способами, в том числе к электронным образовательным ресурсам, размещенным в федеральных и региональных базах данных. Это обеспечивает педагогов необходимыми инструментами и информацией для эффективной организации образовательного процесса).

Таким образом, в целях формирования у детей среднего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости наглядно-действенного мышления посредством комплекса игр целесообразно проводить коррекционную работу по следующим направлениям: формирование навыков работы с объёмными геометрическими фигурами; формирование навыков работы с плоскостными геометрическими фигурами. В рамках каждого направления коррекционной работы важно использовать различные игры. Данный комплекс игр целесообразно сопровождать наглядностью, обеспечивать их игровой характер и интерес детей.

Таким образом, на основании полученных результатов проведенного исследования были разработаны методические рекомендации по использованию комплекса дидактических игр в формировании геометрических представлений детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: СОЮЗ, 2003. 320 с.

2. *Баряева Л.Б.* Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002. 479 с.

3. *Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта. М.: Просвещение, 2011. 175 с.

4. *Калинина И.Г., Федосеева Е.С.* Опыт-экспериментальная работа по развитию моделирования и конструирования у дошкольников в условиях инклюзии // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 07 июня 2024 года. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. С. 37-44.

5. *Катаева А.А.* Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. 191 с.

6. Образование и эпоха: педагогические, экономические, философские и исторические теории и опыт / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, Д.И. Бекижева [и др.]. Том Книга 24. Воронеж; М.: Наука: информ, 2022. 131 с.

7. *Щербакова Е.В.* Развитие познавательной активности детей с ОВЗ через активизацию конструктивной деятельности // Артемовские чтения. Материалы XIII Международной научной конференции. Самара, 2021. С. 295-301.

© Тагер С.А., Стебляк Е.А., 2025

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ

Тыркова Диана Андреевна

*студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аниченкова Карина Дмитриевна

*магистр, преподаватель кафедры начального,
дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аннотация. В статье рассматривается значимость использования сенсорной комнаты как коррекционно-развивающего пространства для

активизации и стимуляции зрительных функций и развития зрительной памяти у детей. Описывается опыт применения специального оборудования сенсорной комнаты для улучшения цветоразличения, фиксации взгляда, локализации объектов и движений глаз. Подчеркивается положительное влияние таких занятий на развитие зрения и эмоциональное состояние детей, особенно с нарушениями зрения.

Ключевые слова: сенсорная комната, зрительная память, развитие зрения, коррекционно-развивающее пространство, зрительные функции

DEVELOPMENT OF VISUAL MEMORY IN CHILDREN BY MEANS OF THE SENSORY ROOM METHOD

Tyrkova Diana Andreevna

student of the Department of Primary, Preschool and Special Education

National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University

named after M. Kozybaev»

North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

Anichenkova Karina Dmitrievna

Master, teacher of the Department of Primary, Preschool and Special Education

National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University

named after M. Kozybaev»

North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

Abstract. *The article examines the importance of using the sensory room as a correctional and developmental space for activating and stimulating visual functions and developing visual memory in children. The experience of using special sensory room equipment to improve color discrimination, gaze fixation, localization of objects and eye movements is described. The positive impact of such activities on the development of vision and the emotional state of children, especially with visual impairments, is emphasized.*

Keywords: *sensory room, visual memory, visual development, correctional and developmental space, visual functions*

Развитие зрительной памяти играет фундаментальную роль в процессе обучения и познания окружающего мира, особенно в младшем школьном возрасте. Зрительная память является важным компонентом когнитивных функций, обеспечивающим восприятие, обработку и сохранение визуальной информации, что необходимо для успешного усвоения учебного материала и социальной адаптации ребенка. В современных условиях возрастающего объема визуальной информации и широкого использования визуальных средств обучения, проблема развития зрительной памяти у детей приобретает особую актуальность.

Среди современных коррекционно-развивающих средств особое место занимает сенсорная комната. Под сенсорной комнатой подразумевается особым образом организованное помещение, наполненное стимуляторами, предназначенными для воздействия на органы чувств. Нахождение в такой среде не только помогает успокоиться и расслабиться, но и дает тонизирующий и стимулирующий эффекты.

Сенсорные пространства используются для людей разного возраста и с разными целями, поэтому могут различаться.

Например, в зависимости от оборудования комнаты бывают:

1. Релаксационные, в которых отсутствуют яркие и раздражающие световые элементы, а покрытие мягкое и приятное. Иногда комнаты оснащаются подушками, пуфиками, зеркалами, установками для прослушивания релаксирующей музыки или звуков, ароматерапевтическими приборами. Задача таких пространств – помочь расслабиться, успокоиться, отвлечься от внешних проблем.

2. Активационные, поверхность которых часто создана из красочных сенсорных панелей (пузырьков, трубочек, выпуклых деталей). Комнаты оборудованы прожекторами и звуковыми приборами для создания светооптических эффектов и воспроизведения динамичной музыки. Из инвентаря в этих сенсорных помещениях могут быть массажные мячи, зеркала, столы для рисования, светящиеся волокна. Цель таких комнат – привести посетителей в активное состояние возбуждения, заставить работать рецепторы кожи, улучшить познавательную активность, создать веселую атмосферу для игр, обучения и оздоровления [4].

Сенсорная комната может быть универсальной, а может предназначаться только для маленьких детей (например, «сухой бассейн» из шариков для малышей) или для досуга и реабилитации взрослых (приключенческие комнаты, игры в которых помогают справиться со стрессовой ситуацией и отвлечься).

По уровню активности комнаты бывают:

– активные (предполагающие инициативные действия и полноценное участие человека в обучении или восстановлении);

– пассивные (когда чувства посетителя комнаты стимулирует только созданная сенсорная среда).

Визуальные упражнения с использованием специального оборудования сенсорной комнаты оказывают положительное влияние на развитие зрения и эмоциональное состояние детей. Сенсорная комната рассматривается как пространство психологической реабилитации, коррекции развития и восстановления эмоционального контакта детей с окружающим миром, предлагая оптимальное решение сложных проблем в коррекционной работе. Использование оборудования сенсорной комнаты позволяет улучшить воздействие на эффективность развития детей с особенностями развития здоровья.

Необходимость решения проблемы развития зрительной памяти у детей младшего школьного возраста отражена в следующих нормативно-правовых документах Республики Казахстан: Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями); Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы; Государственный общеобязательный стандарт начального образования Республики Казахстан; Концепция инклюзивного образования в системе образования Республики Казахстан.

Зрительная память играет основополагающую роль в когнитивном развитии ребенка, являясь неотъемлемым компонентом процессов обучения и познания окружающего мира. Она обеспечивает фиксацию, сохранение и последующее воспроизведение зрительных образов, что критически важно для успешного освоения учебной программы, формирования пространственной ориентации и создания целостного представления о действительности. Тем не менее, значительное число детей, в особенности имеющих нарушения зрения или задержку психического развития (далее – ЗПР), сталкиваются с трудностями в становлении и развитии зрительной памяти. В связи с этим, поиск и внедрение эффективных педагогических методов и коррекционных средств, направленных на стимуляцию и оптимизацию данной когнитивной функции, представляет собой актуальную задачу. Одним из перспективных направлений в этой области является активное использование потенциала сенсорной комнаты [2].

Сенсорная комната представляет собой специально организованное мультисенсорное пространство, оснащенное комплексом разнообразного оборудования, которое целенаправленно воздействует на различные органы чувств ребенка, обеспечивая дозированный сенсорный ввод. Такой подход позволяет создавать индивидуализированную среду для коррекции и развития различных аспектов психической деятельности. В рамках данной статьи будет рассмотрен значительный потенциал метода сенсорной комнаты как эффективного инструмента развития зрительной памяти у детей с различными особыми образовательными потребностями.

Сенсорная комната – это специально разработанная образовательная среда, насыщенная стимулами, воздействующими на зрение, слух, обоняние, осязание и вестибулярные рецепторы. Основной целью создания сенсорной комнаты является стимуляция сенсорной деятельности и восприятия, направленная на снятие мышечного и психоэмоционального напряжения, снижение уровня беспокойства, апатии, тревоги и агрессии. Помимо этого, занятия в сенсорной комнате способствуют активизации мыслительной деятельности, стабилизации положительного эмоционального состояния, влиянию на возникновение мотивации к деятельности и творческое развитие, а также нормализации адаптационного периода. Среда сенсорной комнаты в определенной мере воздействует на сенсорные рецепторы ребенка, отвлекая

от негативных эмоций и создавая ощущение комфорта и готовности к познанию мира [2].

Оборудование сенсорной комнаты, в зависимости от целей коррекционной работы с центральной нервной системой, подразделяется на два основных функциональных блока: коррекционно-развивающий и релаксационный.

Коррекционно-развивающий блок включает диагностические инструменты и оборудование, направленное на: тонизирование психической активности сознания за счет стимуляции положительных впечатлений от взаимодействия с предметами; расширение кругозора и пространственных представлений через восприятие разнообразных свойств окружающих предметов, явлений и установок; акцентирование внимания на реализации зрительно-моторной координации; активизацию функций центральной нервной системы через обогащение адаптационной сенсорной среды.

Релаксационный блок предназначен для: нейтрализации эмоционального и мышечного напряжения; создания условий для двигательной активности.

Визуальное наполнение сенсорной комнаты может включать разнообразные стимулы, такие как: световые панели и столы, позволяющие работать с цветом, формой и яркостью; проекторы, создающие динамичные визуальные образы и цветовые эффекты на стенах и потолке; фиброоптические волокна и системы «звездное небо», обеспечивающие множественные мерцающие световые точки; зеркальные шары с мерцающими элементами, отражающие свет и создающие динамичные блики; цветные и блестящие шнуры и другие привлекательные визуальные объекты.

Влияние сенсорной комнаты на зрительное восприятие и зрительную память. У детей с нарушениями зрения часто наблюдается обеднённость зрительного опыта, что затрудняет развитие полноценного восприятия цвета, яркости, контрастности, формы, величины и пространственного расположения объектов. Сенсорная комната предоставляет контролируемую, насыщенную и структурированную визуальную среду, способствующую активизации и стимуляции зрительных функций. Использование специализированного оборудования помогает в развитии таких базовых зрительных процессов, как цветоразличение, фиксация взгляда, локализация объектов в пространстве и слежение за движениями глаз [3].

Для детей с ЗПР также характерны специфические особенности развития памяти, в том числе зрительной. Исследования показывают, что у детей с ЗПР объём как произвольной, так и произвольной зрительной памяти достоверно меньше, чем у их сверстников с типичным развитием. При этом даже при сохранении общей закономерности, когда объём произвольной памяти больше произвольной, зрительная память детей с

ЗПР отличается от зрительной памяти детей контрольной группы. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ЗПР, включающая занятия в сенсорной комнате, должна носить систематический характер и учитывать их индивидуальные и возрастные особенности. Создание благоприятной эмоциональной атмосферы и повышение мотивации к выполнению заданий являются важными этапами таких занятий. Обогащение адаптационной сенсорной среды в сенсорной комнате способствует активизации функций центральной нервной системы, что оказывает положительное влияние на развитие когнитивных процессов, включая зрительную память.

Методы и упражнения для развития зрительной памяти в сенсорной комнате. Работа по развитию зрительного восприятия, являющегося фундаментом зрительной памяти, в условиях сенсорной комнаты может включать разнообразные игровые и коррекционные упражнения, учитывающие принцип движения от простого к сложному:

- плетение цветных (сверкающих) шнуров (концентрация взгляда на ярких световых стимулах и выполнение последовательных действий способствует развитию произвольного внимания и удержанию зрительного образа последовательности действий);

- игры со световыми панелями и столами (сортировка предметов по цвету, форме, размеру направлена на развитие зрительного анализа и синтеза, зрительного внимания и запоминания визуальных характеристик объектов; создание узоров и последовательностей из цветных элементов способствует развитию зрительного конструирования и запоминанию пространственного расположения элементов; игры в «тени» и «силуэты» учат распознавать объекты по их контуру и соотносить объемные предметы с их плоскими изображениями, развивая образное мышление и зрительное узнавание);

- наблюдение за проекциями (слежение за движущимися изображениями, сменой цветов и форм тренирует фиксацию взгляда, прослеживающую функцию глаз и формирование зрительных следов памяти о динамических объектах; запоминание последовательности появления объектов или цветов развивает кратковременную зрительную память и способность к воспроизведению временной последовательности визуальных стимулов);

- использование фиброоптических волокон и «звездного неба» (мерцающие световые точки привлекают внимание и способствуют развитию концентрации. Упражнения могут включать запоминание местоположения отдельных огоньков, воспроизведение последовательности цветов мерцающих волокон);

- игры с зеркальным шаром (избирательное использование отражений позволяет фокусировать внимание на фрагментах целого и мелькающих объектах, что может способствовать развитию зрительной избирательности. Однако необходимо учитывать противопоказания (эпилепсия, аутизм);

– поиск предметов (предложение детям найти определенные предметы в сенсорной комнате по их визуальному описанию или изображению тренирует узнавание и воспроизведение зрительных образов на основе словесной или графической подсказки);

– игры с тактильно-световой пузырьковой трубой: Наблюдение за движением пузырьков, изменением цвета и тактильное взаимодействие создают яркие мультисенсорные впечатления, способствующие более прочному запоминанию визуальных характеристик и динамики процесса.

Важнейшим условием эффективности коррекционной работы в сенсорной комнате является руководство квалифицированного специалиста – тифлопедагога (для детей с нарушениями зрения), педагога-дефектолога или психолога. Специалист осуществляет индивидуальный подбор упражнений, регулирует интенсивность сенсорных воздействий с учетом особенностей и потребностей каждого ребенка, а также обеспечивает педагогическое сопровождение, направленное на достижение поставленных коррекционно-развивающих целей.

Использование сенсорной комнаты представляет собой высокопотенциальный метод развития зрительной памяти у детей, особенно у тех, кто имеет нарушения зрения или задержку психического развития. Визуальные упражнения, проводимые в специально организованной сенсорной среде, эффективно способствуют активизации и стимуляции зрительных функций, развитию цветоразличения, фиксации взгляда, локализации объектов и прослеживающей функции глаз. Создание насыщенной, структурированной и контролируемой зрительной среды позволяет детям с нарушениями зрения частично компенсировать дефицит визуальных впечатлений и оптимизировать процессы зрительного восприятия. Для детей с ЗПР занятия в сенсорной комнате могут оказывать положительное влияние на концентрацию внимания и общее психоэмоциональное состояние, что создает более благоприятные условия для развития когнитивных функций, включая зрительную память.

Таким образом, применение метода сенсорной комнаты при условии грамотного педагогического руководства, индивидуализированного подхода и систематической работы может являться эффективным и ценным инструментом в комплексной коррекционно-развивающей работе, направленной на развитие зрительной памяти у детей с различными особыми образовательными потребностями. Дальнейшие междисциплинарные исследования в данной области позволят глубже понять механизмы влияния сенсорной комнаты на развитие зрительной памяти и разработать наиболее эффективные протоколы и программы ее использования в образовательной и коррекционной практике.

Список литературы

1. *Андреева А.А.* Потенциал сенсорной комнаты в формировании эталонов цвета, формы, величины у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник ТГУ. 2013. №12 (128). С. 288-291.

2. *Арзамасцева Э.М.* Психолого-педагогическое сопровождение особых детей в условиях сенсорной комнаты // Иднакар: методы историко-культурной реконструкции. 2017. №1 (34). С. 31-35.

3. *Миннуллина Р.Ф., Московская Н.Н., Нуриева А.Р.* Особенности развития памяти у детей в дошкольном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-1. С. 196-201.

4. *Шпилева И.Е.* Формирование и развитие сенсорного восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях темной сенсорной комнаты // Символ науки. 2017. №7. С. 97-100.

© Тыркова Д.А., Аниченкова К.Д., 2025

РАЗДЕЛ II. ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Авдеева Полина Павловна

*студентка 2 курса факультета социально-гуманитарных технологий
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и
управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»
г. Москва, Россия*

Ахметшина Ирина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и
психологии профессионального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и
управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»
г. Москва, Россия*

Аннотация. Процесс перехода ребёнка из дошкольного детства в школьную жизнь является важным этапом развития личности. Психолого-педагогическое сопровождение играет ключевую роль в успешной адаптации детей младшего школьного возраста. Статья посвящена изучению особенностей адаптационного периода первоклассников и значению профессионального воздействия педагога-психолога в обеспечении гармоничного процесса социальной и психологической интеграции школьников.

Ключевые слова: школа, первый класс, адаптация, социализация, сопровождение

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE ADAPTATION OF FIRST-GRADERS TO SCHOOL

Avdeeva Polina Pavlovna

*2nd year Student of the Faculty of Social and Humanitarian Technologies
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University)»
Moscow, Russia*

Akhmetshina Irina Anatolyevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University)»
Moscow, Russia*

Abstract. *The process of a child's transition from preschool to school life is an important stage in personal development. Psychological and pedagogical support plays a crucial role in the successful adaptation of primary school-aged children. The article is devoted to studying the features of the adaptation period for first-graders and the importance of the professional influence of a psychologist in ensuring a harmonious process of social and psychological integration for schoolchildren.*

Keywords: *school, first grade, adaptation, socialization, support*

Переход ребёнка из детского сада в школу представляет собой сложный период адаптации, связанный с изменениями образа жизни, увеличением учебной нагрузки и необходимостью привыкания к новым социальным ролям. Для многих учеников этот этап становится стрессовым фактором, влияющим на успеваемость и эмоциональное состояние [1]. Ещё сложнее в этот период приходится детям с ограниченными возможностями и инвалидностью. Эффективность психолого-педагогической поддержки значительно влияет на освоение ребёнком программы первого класса школы, включая адаптивную.

Ребёнок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития [3]. Учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий. Ребёнок должен владеть мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. Важны положительное отношение к учению, способность к саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для выполнения поставленных задач. Не менее значимы навыки речевого общения, развитая мелкая моторика руки и зрительно-двигательная координации. Поэтому понятие «готовность ребёнка к школе» комплексное, многогранное и охватывает все сферы его жизни.

Социализация – это процесс усвоения социальных норм и освоения социальных ролей, который начинается с раннего детства. Педагог-психолог в образовательном учреждении выполняет следующие функции, которые обеспечивают наиболее успешный процесс интеграции в общество:

1. Учитывает индивидуальные особенности каждого ребёнка, его интересы и потребности.

2. Охватывает многочисленные аспекты развития ребёнка, включая эмоциональное, когнитивное и социальное развитие.

3. Систематически и последовательно проводит мероприятия по коррекции поведения.

4. Стимулирует и поощряет активное участия ребёнка в процессе обучения и социализации.

Переходя в первый класс, ребёнок испытывает стресс и трудности в общении со своими одноклассниками и учителями. Ему трудно привыкнуть к новому укладу жизни, в котором на него возлагается ответственность за выполнение домашнего задания, различных задач на уроке и прочего. Объективная трудность обучения и воспитания, социализации младших школьников (первоклассников) состоит в отсутствии обратной связи: дети не знают, как ответить на несправедливость, критику, жесткий контроль; как объяснить, что задевает и обижает их, что мешает хорошо учиться и дружить со сверстниками [2; 3].

Стресс и дезадаптация могут негативно сказываться на успеваемости ребенка: а именно – провоцировать его неуспеваемость или снижение успеваемости. Педагог-психолог применяет ряд мер, чтобы избежать негативных последствий дезадаптации младших школьников и первоклашек: помогает в преодолении стресса и тревожности, связанных с началом школьного обучения; обучает взаимодействию с одноклассниками и учителями, консультирует родителей учеников, испытывающих трудности; работает с детьми, испытывающими трудности в адаптации, через индивидуальные и групповые занятия.

Также есть методы, благодаря которым педагог-психолог может обеспечить наиболее благоприятный процесс адаптации первоклашек: использование игр для развития социальных навыков и эмоциональной устойчивости (в терапевтическом процессе игра выполняет диагностическую, терапевтическую и обучающую функции); развитие творческих способностей и эмоционального интеллекта через искусство (арт-терапия); проведение занятий, направленных на освоение базовых социальных норм и правил [2].

Каким же образом психолого-педагогическое сопровождение может помочь ребёнку, ставшим жертвой опасности социализации? Педагог-психолог помогает первоклассникам с особыми образовательными потребностями справляться с трудностями адаптации и эмоциональными переживаниями, возникающими вследствие различных неблагоприятных условий жизни и воспитания.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение способствует формированию устойчивого интереса к учебному процессу, улучшению социально-эмоционального состояния учащихся и повышению

качества усвоения материала. Важно помнить, что каждая ситуация уникальна и индивидуальный подход, гибкость методов и тесное взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса обеспечивают оптимальные условия для полноценной адаптации первоклассников. Роль психолога-педагога в процессе социализации и адаптации дошкольников является ключевой. Используя комплексность, системность и активность, психолог-педагог помогает детям успешно осваивать социальные нормы и адаптироваться к новым условиям.

Список литературы

1. *Ахметишина И.А.* Современные подходы и проблемы к пониманию особенностей адаптации первоклассников к школе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №85-4. С. 51-54.
2. *Захаров А.И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей. М.: Просвещение, 1993. 191 с.
3. *Овчарова Р.В.* Практическая психология образования: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 465 с.

© Авдеева П.П., Ахметишина И.А., 2025

ПРЕОДОЛЕНИЕ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Алексеева Анна Сергеевна

*студентка 5 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»*

г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Тимохина Татьяна Васильевна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования*

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»*

г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и прикладного изучения возможностей преодоления акустической дисграфии в условиях начальных классов. Исследованы основные традиционные подходы к решению данной проблемы, направленные на изучение дисграфии с точки зрения действий и ряда элементов. Представлены некоторые результаты исследования с 56 учителями начальных классов, проведенное в начале 2024-2025 учебного года в школах Орехова-Зуева. Перечислены

проблемы акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста и представлены возможные пути их преодоления посредством развития кинестетического праксиса.

Ключевые слова: *младший школьный возраст, начальная школа, учитель, акустическая дисграфия, инклюзивно ориентированное образование*

OVERCOMING ACOUSTIC DYSGRAPHIA IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Alekseeva Anna Sergeevna

*5th year student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State
«University of Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo, Russia*

Timokhina Tatyana Vasilievna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
of Theory and Methodology of Primary and Preschool Education
State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State
«University of Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo, Russia*

Abstract. *The article presents the results of theoretical and applied studies on the possibilities of overcoming acoustic dysgraphia in the context of primary school classes. The main traditional approaches to solving this problem are explored, focused on studying dysgraphia from the perspective of actions and a number of elements. Some results of a study involving 56 primary school teachers conducted at the beginning of the 2024-2025 school year in the schools of Orekhovo-Zuevo are presented. The problems of acoustic dysgraphia in younger schoolchildren are listed, and possible ways to overcome them through the development of kinesthetic praxis are outlined.*

Keywords: *junior school age, primary school, teacher, acoustic dysgraphia, inclusive-oriented education*

Актуальность рассмотрения представленной темы обусловлена тем, что впервые дисграфия была описана сравнительно недавно, несколько десятилетий назад. С течением времени многие учёные уделяли достаточное внимание подробному изучению данного явления. Практически за вековую историю исследования дисграфии специалисты смогли сформировать достаточно обширный багаж научных трудов, раскрывающий особенности нарушения письменной речи у людей. Однако, несмотря на достаточно обширную теоретическую и практическую базу исследований проблема

дисграфии требует непрерывного изучения в контексте современных, меняющихся условий.

Более детальное изучение проблем дисграфии и путей их решения имеет место в научных трудах современных учёных. На текущем этапе развития науки исследователи по-прежнему продолжают комплексно подходить к нарушениям письменной речи детей [2; 3]. В частности, учителя внедряют и апробируют новые методики, привлекают к работе логопедов, психологов, дефектологов.

Рассмотрение данной проблемы необходимо в связи с тем, что в настоящее время наблюдается стойкая тенденция роста числа исследований в данной сфере, которая обусловлена увеличением количества детей, с трудом осваивающих школьную программу по русскому языку. Также, если философски рассуждать на данную тему, существует относительно малое количество графических символов и знаков, которое позволяет человеку выразить все возможные мысли, эмоции. Делать это необходимо для фиксации своих переживаний, чувств, возможности передать собственный опыт новым поколениям. От данного умения существенно зависит уровень развития всех сфер человеческой деятельности – творческой, познавательной, практической.

В данной связи Л.Г. Парамонова отмечала, что в начале века дисграфия имела место быть у половины младших школьников, затрудняя изучение детьми русского языка и литературного чтения [1]. В связи с этим учащиеся не могли усвоить грамматические нормы русского языка, имели сложные проблемы с письменной речью, которые могли тормозить весь учебный процесс.

Исследуя традиционные подходы к решению данной проблемы, следует отметить, что письмо с точки зрения действий состоит из ряда элементов:

- обозначение звуков с использованием определённых символов;
- создание моделей слов с использованием общепринятых символов-букв;
- движения рук, направленные на фиксацию буквенных знаков.

Перечисленные выше компоненты письма могут быть рассмотрены как независимые, поскольку в их основу закладываются определённые личностные и психологические черты каждого ребёнка.

Акустический вид дисграфии имеет свою специфику. Нарушение письма связано с расстройством и сбоем в области дифференциации фонем на основе нарушений распознавания отдельных звуков. Такой вид наблюдается у школьников, не испытывающих сложностей с произношением. Но при этом в школе такие дети пишут слова, заменяя буквы на соответствующие близким по звучанию звукам.

Анкетирование 56 учителей начальных классов, проведённое нами в начале 2024-2025 учебного года в школах г.о. Орехово-Зуево, показало

следующие проблемы акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста:

- смешение согласных по твердости – мягкости (52% учителей);
- нарушения в написании шипящих Ш, Щ, заменяя их близкими по звучанию (42% педагогов);
- нарушения в написании сонорных согласных Р, Л и их мягких пар (37% учителей).

Также педагоги отмечали множественные нарушения в координации движений мелкой моторики у младших школьников. В самом начале процесса обучения письму дети координируют свои движения, понимают, каким образом им необходимо провести рукой и ручкой для написания той или иной буквы. Далее навык совершенствуется, и младшие школьники гораздо быстрее пишут не только буквы, но и их сочетания, а затем и слова.

В процессе обучения в начальной школе, определённые звучания легко превращаются в слоги, слова, словосочетания. Этот процесс сопряжён с рядом трудностей. Несомненно, изначально все дети сталкиваются со сложностями на письме, у них быстро устает рука, бывает сложно изобразить символы, сочетания букв, правильно соединить буквы. Однако, с опытом все проблемы нейтрализуются, и школьники автоматизируют процесс письма, так как работает мышечная память.

Затем была проведена поэтапная работа с первоклассниками.

1 этап – март 2025 года, здесь была проведена диагностическая работа с 45 учащимися 1 классов с целью определения нарушения письменной речи. Итогом данного этапа стал вывод, что из 45 первоклассников, принявших участие в эксперименте, дисграфия была выявлена у 14 человек (31%).

2 этап – март-апрель 2025 года; здесь была произведена группировка детей на 2 части по 7 человек в каждой группе – экспериментальной и контрольной. Проводилось изучение симптоматики и механизмов развития дисграфии. Всем участникам эксперимента давались задания, позволяющие определить уровень развития устной речи и сформированность неречевых функций.

В ходе исследования удалось систематизировать нарушения письма, проявляющиеся при акустической дисграфии. На рисунке 1 изображено выполнение диктанта учащимся первого класса с данным нарушением.

2. *Тимохина Т.В., Ахметшина И.А.* Инклюзивно ориентированное образование как направление развития современной науки и практики // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. №4. С. 124-129.

3. *Тимохина Т.В.* Развитие просодических компонентов речи у младших школьников в условиях начальных классов общеобразовательных школ // Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество): монография / Х-Б.А. Абдурахманов, В.А. Агафонова, С.И. Беловицкая и др.; под общей ред. проф. Т.Б. Кропачевой; (отв. ред. проф. А.В. Сухоруких). – Том 58. Воронеж: ВГПУ; М.: Наука: информ, 2024. С. 163-171.

© Алексеева А.С., Тимохина Т.В., 2025

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Беккер Александра Валерьевна

*студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аниченкова Карина Дмитриевна

*магистр, преподаватель кафедры начального,
дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты коррекции эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Особенности восприятия, поведения и эмоциональной регуляции детей с интеллектуальными нарушениями являются важными объектами педагогической коррекции. Описание методов диагностики и коррекции эмоционально-волевой сферы в контексте школьного обучения и социализации таких детей. Предлагаются конкретные подходы, направленные на поддержку и развитие волевых и эмоциональных качеств, которые способствуют успешной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, дети с нарушением интеллекта, коррекция, диагностика, школьное обучение, социализация, методы коррекции

THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Bekker Alexandra Valerievna

*student of the Department of Primary, Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Anichenkova Karina Dmitrievna

*Master, teacher of the Department of Primary, Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Abstract. *The article discusses the main aspects of the correction of the emotional-volitional sphere in children of primary school age with intellectual disabilities. The peculiarities of perception, behavior, and emotional regulation of children with intellectual disabilities are important objects of pedagogical correction. Description of methods of diagnosis and correction of the emotional-volitional sphere in the context of schooling and socialization of such children. Specific approaches aimed at supporting and developing strong-willed and emotional qualities that contribute to the successful integration of children with special educational needs into the educational process are proposed.*

Keywords: *emotional-volitional sphere, children with intellectual disabilities, correction, diagnosis, schooling, socialization, correction methods*

Развитие эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта представляет собой не только задачу педагогической практики, но и важную проблему для психолого-педагогической науки. Эмоциональные и волевые расстройства, такие как трудности с самоконтролем, устойчивостью к стрессу и регулированием эмоций, часто мешают успешному обучению и социализации таких детей.

Нарушения в эмоционально-волевой сфере у детей с интеллектуальными нарушениями часто обусловлены не только особенностями их психоэмоционального состояния, но и недостаточной подготовленностью образовательной системы, которая в большинстве случаев не учитывает индивидуальные потребности этих детей. В то же время, коррекция эмоциональных и волевых нарушений способствует улучшению не только поведения, но и учебных успехов детей, а также их социальной адаптации.

Эмоционально-волевая сфера у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта включает в себя процессы восприятия, переживания и выражения эмоций, а также их регуляцию в поведении. У таких детей нередко наблюдаются различные расстройства эмоциональной саморегуляции, которые проявляются в агрессии, импульсивности, а также в недостаточной способности к самоконтролю.

На этом этапе важно отметить, что психоэмоциональные проблемы, связанные с нарушением интеллекта, требуют индивидуализированного подхода в коррекционной работе. Это особенно актуально в контексте школьного обучения, где ребенок должен взаимодействовать с одноклассниками и преподавателями, регулировать свое поведение и проявлять нужные социальные навыки.

Многие исследователи в области коррекционной педагогики подчеркивают важность комплексного подхода к коррекции эмоционально-волевой сферы. Это подход включает как диагностические мероприятия, так и использование разнообразных психокоррекционных методик, направленных на развитие эмоциональной саморегуляции и волевых качеств детей [4; 5].

Основные методики коррекции эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением интеллекта могут быть разделены на несколько категорий, включая арт-терапию, музыку и сказкотерапию, методы работы с группой, а также индивидуальную психокоррекцию.

Арт-терапия – это метод, который использует творческую активность детей для того, чтобы выражать свои эмоции и переживания. Важно отметить, что творчество, особенно рисование и лепка, помогает детям с нарушением интеллекта лучше понимать и осознавать свои чувства, а также научиться контролировать их проявления.

Музыкальная терапия направлена на развитие гармонии в эмоциональной жизни ребёнка, улучшение его настроения и снятие напряжения. В контексте школьного обучения это может быть использовано в виде музыкальных игр и занятий, которые помогают детям с нарушениями интеллекта расслабиться и наладить контакт с окружающими.

Сказкотерапия помогает детям понять и переработать свои эмоции через рассказы и сказки, где они могут увидеть модели поведения в различных жизненных ситуациях; создать позитивные образы и установку для лучшего восприятия эмоций и их регулирования [1].

Также важным элементом коррекции является коррекция поведения. Она включает в себя создание позитивных поведенческих привычек, установку на достижение целей, развитие настойчивости, преодоление трудностей.

Для того чтобы выбрать наиболее эффективные методы коррекции, необходимо предварительно провести диагностику эмоционально-волевой сферы. Это включает в себя использование различных психологических

тестов и методик, направленных на оценку уровня развития эмоциональной регуляции, волевых качеств и социальных навыков. Особое внимание стоит уделить диагностике самоконтроля, так как дети с нарушением интеллекта часто испытывают трудности в этом аспекте. Среди методов диагностики широко используются проективные тесты, направленные на выявление скрытых эмоций и мотивов поведения. Одним из наиболее известных методов диагностики является Тест темперамента К. Юнга, который позволяет исследовать индивидуальные особенности эмоциональной реакции детей с интеллектуальными нарушениями.

Педагоги играют ключевую роль в процессе коррекции эмоционально-волевой сферы детей с нарушением интеллекта. Учителя должны быть не только квалифицированными специалистами в области педагогики, но и обладать глубокими знаниями в области психологии и психокоррекции.

Одним из важных аспектов работы педагога является создание поддерживающей образовательной среды. Это включает в себя создание атмосферы, в которой дети могут свободно выражать свои эмоции и переживания, а также разрабатывать навыки саморегуляции через игровые и творческие методы [6]. Кроме того, важную роль в коррекционном процессе играют индивидуальные занятия, которые позволяют педагогу глубже изучить потребности каждого ребёнка и выработать соответствующие методики.

Коррекция эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является важным аспектом их обучения и социализации. Развитие эмоциональной саморегуляции и волевых качеств позволяет таким детям более успешно адаптироваться в школе, взаимодействовать с окружающими и развивать личные социальные навыки [7].

Системный подход, включающий диагностику, использование психокоррекционных методик и активное участие педагогов в процессе, дает положительные результаты в развитии эмоционально-волевой сферы детей. Однако для эффективной реализации этих методов необходимо обеспечить обучение педагогов, подготовку специалистов и создание благоприятной образовательной среды.

Список литературы

1. *Андреева А.Д., Данилова Е.Е.* Психолого-педагогическое сопровождение учащихся начальной школы в современных социокультурных условиях: новые проблемы и факторы риска // Вестник Мининского университета. 2016. №2 (15). С. 30-42.
2. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года №319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.01.2024 года) // Казахстанская правда. 2007. 3 августа. №142-143. С. 4-6.

3. Закон Республики Казахстан от 08 августа 2002 года №345 «О правах ребёнка в Республике Казахстан» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345> (дата обращения: 01.06.2025).

4. Качалова А.Д., Коваль С.А., Лученок К.С., Ахметшина И.А. Анималотерапия как средство реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей III Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Орехово-Зуево, 19 мая 2022 года. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2022. С. 318-320.

5. Мамонова Е.Б., Никитина И.А. Особенности нарушений развития эмоционально-волевой сферы младших школьников // Нижегородский психологический альманах. 2020. Т. 1. №1. С. 115-123.

6. Поkochакова И.Н., Кильчицакова Л.М. Особенности эмоционально-волевой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник научных конференций. 2022. №1-1 (77). С. 83-85.

7. Стычинская И.М., Михайлова Ю.С. Применение проективных методов в диагностике эмоционально-волевой сферы младших школьников Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения: Сборник материалов XVI-й международной научно-практической конференции, Липецк, 31 мая 2017 года. Липецк: Общество с ограниченной ответственностью «РаДуши», 2017. С. 6-9.

© Беккер А.В., Аниченкова К.Д., 2025

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Ерназарова Айжан Галимовна

учитель русского языка и литературы

Коммунальное государственное учреждение

«Школа-лицей имени Ыбырая Алтынсарина»

г. Сатпаев, Казахстан

Аннотация. В статье автор предлагает эффективный путь социализации учащихся с особыми образовательными потребностями в начальных классах через изучение факультативного курса «Грамматика общения». Программа способствует тому, что через изучение предлагаемых тем, ученик с особыми образовательными потребностями научится формулировать и высказывать собственное мнение, позицию, научится анализировать различные ситуации.

***Ключевые слова:** словарный запас, развитие связной речи, интерактивные рабочие листы, навыки читательской грамотности, возрастные особенности, образовательные платформы, умения, адаптация, творческие способности*

SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY CLASSES

Ernazarova Aizhan Galimovna

*Teacher of Russian Language and Literature
at the State Institution «Ybyray Altynsarin School-Lyceum»
Satpayev, Kazakhstan*

Abstract. *In the article, the author proposes an effective way of socialization of students with special educational needs in primary schools through the study of the optional course «Grammar of Communication». The program contributes to the fact that through the study of the proposed topics, a student with special educational needs will learn to formulate and express their own opinion, position, and will learn to analyze various situations.*

Keywords: *vocabulary, development of coherent speech, interactive worksheets, reading literacy skills, age-related characteristics, educational platforms, skills, adaptation, creative abilities*

В сентябре 2023 года я как учитель столкнулась с проблемой: во 2 классе был выявлен ученик с особыми образовательными потребностями (далее – ООП). Он плохо читал и писал. Внутренняя мотивация к изучению предметов отсутствовала. Он не принимал никакого участия на уроках русского языка. Как повысить внутреннюю мотивацию к изучению предмета? Как развить речь ребёнка с особыми образовательными потребностями? Как способствовать развитию навыков устной и письменной речи? Как сделать его речь грамотной? Поиск ответов на эти вопросы послужили толчком к созданию программы факультативного курса «Грамматика общения».

Актуальность программы заключается в том, что она направлена на развитие базовых речевых умений, способствуя улучшению учебной и социальной адаптации детей. Стандартная образовательная программа уделяет ограниченное внимание обучению практическому общению. Особенно это актуально для детей с ООП, которым необходимо:

- больше времени на освоение речевых формул вежливости;
- системная работа по формированию диалогической и монологической речи;
- коррекция речевых нарушений через игровую и практическую деятельность.

Факультативный курс «Грамматика общения» восполняет дефицит речевой практики, ориентируясь на индивидуальные потребности учащихся. Занятия направлены на развитие понимания у детей с ООП самого себя и окружающих, на формирование и развитие коммуникативных навыков учебного сотрудничества, на расширение словарного запаса. Занятия позволяют учителям через игровые ситуации и моделирование диалогов формировать у детей эмоциональную отзывчивость и речевую саморегуляцию. Выполняя задания в рабочей тетради, дети с особыми образовательными потребностями научатся знакомиться с другими детьми, рассказывать о себе, планировать и анализировать свои действия, научатся работать синхронно с другими учениками. Ранняя профилактическая работа через факультативный курс способствует повышению уверенности в себе, улучшению школьной мотивации и формированию положительного отношения к учебе и общению.

Цель программы: создание условий для формирования и развития коммуникативной компетенции у младших школьников с особыми образовательными потребностями через освоение основ речевого этикета, развитие навыков устного общения, понимания речевых ситуаций и норм вежливого поведения в процессе общения.

Цель включает несколько ключевых компонентов:

- социальная адаптация: обучение детей с ООП приемам эффективного взаимодействия в коллективе;
- развитие речи: формирование правильной и связной устной речи;
- коммуникативные навыки: обучение нормам речевого поведения (приветствие, просьба, извинение, прощание и др.);
- эмоциональное развитие: развитие эмпатии, умения выражать эмоции словами;
- поддержка индивидуального развития: учет особенностей каждого ребенка, создание комфортной среды для коммуникации.

Задачи программы:

- заинтересовать учащихся предметом «Русский язык», мотивировать их на самостоятельные дополнительные занятия русским языком;
- содействовать развитию любознательности, эмоционально-познавательного начала в процессе общения;
- способствовать развитию коммуникативных навыков у учащихся с ООП;
- способствовать развитию творческого потенциала учащихся с ООП;
- формировать умение самостоятельно развивать навыки читательской грамотности;
- формировать у детей с ООП бережное отношение друг к другу;
- учить слушать мнение других, аргументировать и доказывать свою точку зрения.

Программа «Грамматика общения» состоит из 5 глав.

В первой главе «Знакомство» учащиеся с особыми образовательными потребностями познакомятся с частями тела, с органами чувств. Ученики с ООП узнают для чего предназначены глаза, уши, нос, кожа, рот. Познакомятся с внутренними эмоциями, которые испытывают люди. В этой же главе дети с ООП познакомятся с вежливыми словами, которые помогут им вести диалог при знакомстве с людьми. Научатся рассказывать о своей семье, узнают, как называются члены семьи. Дети узнают о правилах поведения учеников в школе, узнают о своих обязанностях.

При изучении второй главы «Учимся работать дружно», дети с ООП научатся работать в паре, научатся прислушиваться к мнению других людей. Дети научатся планировать и согласовывать свои действия с другом/партнёром, начиная работать в паре по принципу «от простого к сложному». Дети с особыми образовательными потребностями научатся оценивать свои действия, будут делиться своим мнением по поводу свободного времяпровождения.

При изучении третьей главы «Как понимать друг друга без слов?», учащиеся с ООП научатся распознавать свой внутренний мир, своё эмоциональное состояние. Познакомятся с невербальным общением. Они научатся контролировать свои эмоции, свою интонацию. Ученики научатся распознавать эмоции других людей.

В четвертой главе «Добрые слова» дети с ООП научатся употреблять в своей речи слова этикета, вежливые слова. Дети с особыми образовательными потребностями познакомятся с правилами этикета, будут анализировать те или иные ситуации, в которых вымышленные персонажи будут вести себя грубо. Ученики познакомятся со значением слова «комплимент», научатся применять комплименты в речи.

В заключительной главе дети с ООП будут систематизировать свои знания по пройденным темам, будут демонстрировать свои навыки и умения. Дети с особыми образовательными потребностями сделают самостоятельный вывод о том, чему они научились в течение года.

На всех этапах обучения важно создавать для детей с ООП условия, органично сочетающие игровой и учебный типы жизнедеятельности: необходимо организовать своеобразную дополнительную деятельность детей с особыми образовательными потребностями, являющуюся игровой по форме, знакомой и привлекательной для ребёнка, но учебной по своей направленности. Такая деятельность должна предполагать достижения целей, связанных с занятием позиции субъекта по присвоению нового учебно-игрового опыта, ведь всем учителям известно, что дети начинают учиться тогда, когда им интересно. Для этого учитель должен находить методы и приемы, способствующие развитию этого интереса.

На факультативных занятиях необходимо применять следующие методы и приемы: беседа, объяснение, создание проблемной ситуации,

работа с тестами, обсуждение, диалог и работа с интерактивными рабочими листами. Занятия проводятся в сочетании индивидуальной формы работы с работой в паре. Важным средством повышения эффективности урока является многообразие видов деятельности на уроке. Младшие школьники усваивают знания лучше, если на уроке чередуются разнообразные и непродолжительные виды работы. Однако следует учитывать, что разнообразие видов деятельности учащихся само по себе не обеспечивает их активности, если оно не обусловлено целью урока, не является ее выражением.

Из-за быстрой утомляемости учащихся с ООП, предлагается провести физкультурную минутку, во время которой дети выполняют нейростимулирующие упражнения.

В современном мире, когда учащиеся зависят от своих гаджетов, учитель может использовать эту зависимость в свою пользу, применяя интерактивные рабочие листы, как на факультативных занятиях, так и на уроках. Благодаря образовательным платформам «Удоба», «Wizer.me», «Canva» и др. платформам, можно создавать индивидуальные дифференцированные задания и интерактивные рабочие листы. Применение данных платформ способствует рациональному использованию времени и способствует повышению внутренней мотивации учащихся к изучению русского языка.

В конце каждого занятия проводится рефлексия, которая поможет учителю понять в каком эмоциональном состоянии находятся ученики с особыми образовательными потребностями. На данном этапе занятия я применяю следующие приемы: «Солнце, облако и дождь», «Весёлый паровоз», «Смайлики», «Волшебная лестница», «Весёлый светофор». Раскрашивая картинки, ученик развивает моторику рук, он комментирует свой выбор, что способствует развитию навыков анализа и оценки.

Таким образом, по окончании курса учащиеся должны уметь: обобщать, анализировать, сравнивать; осознавать собственное «Я»; анализировать различные ситуации; высказывать собственное мнение; уметь слушать своих товарищей; ориентироваться при чтении заданий; уметь работать в паре; формулировать собственное мнение и позицию; самостоятельно (или при помощи учителя) выполнять задания.

Список литературы

1. Акимбаев А.А., Айнабек С.Б. Основные тенденции развития инклюзивного образования в Казахстане // Инновации. Наука. Образование. 2022. №52. С. 942-949.
2. Аллаярова Г.В., Ахметшина И.А. Проблемы и трудности логопедической работы с билингвальными дошкольниками // Проблемы и перспективы развития образования: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 24 октября 2024 года.

Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. С. 21-26.

3. *Лыкова Т.В., Дубиницкая С.Г.* Нейрогимнастика, как средство общего психофизического развития в коррекционной работе с детьми с ОВЗ // Вестник научных конференций. 2022. №11-2 (87). С. 68-69.

4. *Уразбаева А.* К вопросу образования в условиях инклюзивной среды в Казахстане на современном этапе // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2022. №1. С. 246-250.

5. *Shuakbayeva Zh., Ospanova B.K.R.* Inclusive education in Kazakhstan: inclusive competence of future teachers // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XVII Международной научно-практической конференции. М.: РУДН им. П. Лумумбы, 2024. С. 66-69.

© *Ерназарова А.Г.*, 2025

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГИПЕРОПЕКИ, СТИГМАТИЗАЦИИ И КОНСЕРВАТИВНЫХ УСТАНОВОК В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Илларионова Мария Андреевна

*студентка 4 курса факультета социально-гуманитарных технологий
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и
управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»
г. Москва, Россия*

Ахметшина Ирина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и
психологии профессионального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и
управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье авторы рассматривают проблему деструктивного взаимодействия гиперопеки, стигматизации и консервативных социальных установок в контексте инклюзивного образования. Демонстрируется, что их синергетический эффект усугубляет социальную изоляцию детей с ограниченными возможностями здоровья. Для преодоления деструктивного комплекса предлагаются две основные рекомендации: внедрение систематической психолого-педагогической супервизии для педагогов и реализация комплексных

программ по развитию эмпатии, толерантности и критического мышления всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, интеграция, инклюзивное образование, деструкция, психолого-педагогическое сопровождение

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DESTRUCTIVE INTERACTION OF HYPERCARE, STIGMATIZATION, AND CONSERVATIVE ATTITUDES IN INCLUSIVE EDUCATION

Illarionova Maria Andreevna

*4th year student of the Faculty of Social and Humanitarian Technologies
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University)»
Moscow, Russia*

Akhmetshina Irina Anatolyevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University)»
Moscow, Russia*

Abstract. *In this article, the authors explore the destructive interaction between overprotection, stigmatization, and conservative social attitudes in the context of inclusive education. They demonstrate that their synergistic effect exacerbates the social isolation of children with disabilities. To overcome this destructive complex, the authors propose two key recommendations: implementing systematic psychological and pedagogical supervision for educators and implementing comprehensive programs to foster empathy, tolerance, and critical thinking among all participants in the educational process.*

Keywords: *disabilities, integration, inclusive education, destruction, psychological and pedagogical support*

Современная образовательная парадигма всё более отчётливо ориентируется на принципы инклюзии, провозглашая равный доступ к качественному образованию для всех обучающихся, независимо от их особенностей, состояния здоровья или специфики потребностей [11; 12]. Неуклонный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья и хроническими заболеваниями, требуют поступательных преобразований

системы российского образования на основе гибкого и адаптивного подхода к обучению.

Согласно данным, которые представлены Министерством просвещения Российской Федерации за 2024-2025 учебный год, в общеобразовательных организациях страны обучалось 1 026 990 детей с инвалидностью и ОВЗ, что на 49 тысяч (или 5%) превышает показатели предыдущего учебного года. При этом подавляющее большинство детей (61,2% или 628,9 тысяч) интегрированы в образовательный процесс инклюзивно – учатся в обычных классах наряду с нормотипичными сверстниками. Остальные дети (38,8% или 398,1 тысяч) – получают образование в специализированных коррекционных классах [4].

Постоянное увеличение контингента обучающихся с ОВЗ обусловлено комплексом взаимосвязанных факторов. Прежде всего необходимо учесть, что существенный вклад вносит прогресс в области медицинской диагностики, позволяющий более точно на ранних этапах жизни ребёнка идентифицировать особенности развития, такие как расстройства аутистического спектра, которые ранее могли оставаться нераспознанными. К тому же значительные достижения медицины, особенно в области неонатологии и выхаживания детей с экстремально низкой массой тела при рождении, привели к значительному снижению детской смертности. Как видим, дети, которые ранее имели бы минимальные шансы на выживание, сегодня способны развиваться, социализироваться, безусловно, требуя особых условий и поддержки в процессе развития и обучения. Третьим социально-демографическим фактором выступает тенденция к увеличению возраста первородящих матерей, что статистически коррелирует с повышением вероятности рождения ребёнка с определёнными патологиями развития [2; 3; 5; 6; 9].

В тоже время, провозглашение инклюзивных принципов, их формальное закрепление в нормативно-правовых актах отнюдь не гарантирует их успешной реализации на практике. Между декларируемыми целями инклюзивного образования – созданием среды равных возможностей, социальной интеграции, развития толерантности и раскрытия потенциала каждого ребёнка – и реальностью образовательного процесса зачастую существует значительный разрыв. Во многом он обусловлен комплексом глубинных социально-психологических и педагогических барьеров, которые активно взаимодействуют и усиливают своё деструктивное влияние: гиперопека родителей, стигматизация детей с ОВЗ в школьном пространстве и консервативные профессиональные установки педагогов.

Гиперопека, которая чаще всего проявляется в чрезмерной защите, недозволении самостоятельности и принятия решений самим ребёнком с ОВЗ, часто мотивирована страхами, желанием оградить от трудностей, но на самом деле препятствует развитию его автономии, навыков саморегуляции и

социализации, формируя иждивенческую позицию и закрепляя устойчивое представление о его недееспособности [1]. Стигматизация выражается в навешивании негативных ярлыков, предрассудках, социальной изоляции и дискриминации, отчуждении со стороны сверстников и взрослых, что наносит тяжёлый урон самооценке ребёнка с ОВЗ, формирует у него чувство неполноценности, отверженности, создаёт барьеры для полноценного включения в коллектив [7; 8]. Консервативные установки педагогов, как правило, базируются на стереотипных представлениях о не обучаемости или невозможности интеграции детей с ОВЗ в учебный процесс, недостатке знаний о специфике образовательных потребностях и эффективных технологиях, методиках работы в инклюзивной среде [10]. Многие педагоги указывают и на повышенную нагрузку, формальный подход к инклюзии, эмоциональное выгорание.

Таким образом, сложное, синергетическое взаимодействие указанных выше трёх факторов – гиперопеки, стигматизации и консервативных установок – представляет собой одну из наиболее значимых и малоизученных проблем на пути реализации подлинной инклюзии в образовательной среде. Гиперопека родителей может подпитывать стигмы у педагогов («родители слишком тревожны, значит ребёнок не справится»), а консервативные взгляды могут оправдывать гиперопеку («мы не можем обеспечить безопасность без постоянного контроля») и неосознанно транслировать стигмы детям. Стигмы в детском коллективе, в свою очередь, могут усиливать гиперопеку родителей, опасющихся травли, подкреплять скептицизм педагогов относительно успешности инклюзии как таковой. Все эти явления образуют устойчивую систему деструктивного взаимодействия, которая воспроизводит барьеры и сводит на нет усилия по созданию настоящего инклюзивной образовательной среды. Исследование психолого-педагогических аспектов этого взаимодействия, механизмов его возникновения и поддержания, а также поиск путей его преодоления являются крайне актуальной научной задачей, имеющей непосредственное практическое значение для повышения эффективности инклюзивного образования в России в условиях роста числа детей с ОВЗ.

Список литературы

1. *Деточенко Л.С.* Роль семьи в социализации инвалидов: по результатам эмпирического исследования // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2020. Т. 13. №5. С. 42-52.
2. *Добровольский Ю.А., Токарев А.А.* Причины увеличения детей с ОВЗ // Теория и практика современной науки. 2018. №12 (42). С. 626-633.
3. *Маковецкая Г.А., Стуколова Т.И., Абрамова И.В.* Экспертная оценка причин и структуры инвалидности у детей // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 1995. №2. С. 42-43.

4. Минпросвещения фиксирует рост числа учащихся с ОВЗ на 5% в школах // Газета педагогов. 2025 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://gazeta-pedagogov.ru/minprosveshheniya-fiksiruet-rost-chisla-shkolnikov-s-ovz-na-5/> (дата обращения: 10.06.2025).

5. Научные исследования: образовательно-инновационные, экономические, педагогические, юридические и философские технологии и практика / А.С. Амербеков, И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева [и др.]. Том Книга 74. Воронеж; М.: Воронежский государственный педагогический университет; Наука: информ, 2022. 259 с.

6. Педагогика и психология в схемах и таблицах / И.А. Ахметшина, Е.А. Баранова, Н.В. Белякова [и др.]. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2025. 275 с.

7. *Суслов В.В.* Коррекция детско-родительских отношений в семьях с детьми с ОВЗ: интегративный подход // International Journal of Medicine and Psychology. 2024. Т. 7. №8. С. 282-288.

8. *Фомина О.Е.* Феномен стигматизации детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья // ЦИТИСЭ. 2021. №3 (29). С. 306-322.

9. *Цыбульская И.С., Цыбульский В.Б., Азарко В.Е., Знобина Т.И.* Показатели качества жизни детей в современной России // Социальные аспекты здоровья населения. 2008. №4. Т. 8 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/91/30> (дата обращения: 10.06.2025).

10. *Шобонова Л.Ю., Назарова А.Н., Назарова Е.Н.* Равные возможности: анализ проблем внедрения инклюзивного образования на разных уровнях образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-4. С. 341-344.

11. *Akhmetshina I.A., Mikityuk I.V.* Humanistic model of education of frequently ill students // Современные здоровьесберегающие технологии. 2025. No1. P. 76-85.

12. *Nabiyeva T.* The Importance of Inclusive Education in the New World // Bulletin of Science and Practice. 2025. Vol. 11. No 5. P. 530-533.

© *Илларионова М.А., Ахметшина И.А., 2025*

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Новиков Михаил Андреевич

*аспирант кафедры спортивных дисциплин и адаптивной
физической культуры*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет»
г. Пермь, Россия*

Шарова Людмила Васильевна

*доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры спортивных
дисциплин и адаптивной физической культуры*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет»
г. Пермь, Россия*

Аннотация. В статье раскрываются особенности внеурочной деятельности организации в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются педагогические условия, принципы и методы обеспечения полноценности в том числе учащихся с ограниченными возможностями здоровья во внеурочной жизни образовательной организации. Отмечается оригинальность внеурочной деятельности для социализации, развития коммуникативных навыков и формирования личностной идентичности у всех учащихся.

Ключевые слова: инклюзия, внеурочная деятельность, дети с ОВЗ, социализация, адаптация, инклюзивная среда

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS

Novikov Mikhail Andreevich

*Postgraduate student of the Department of Sports Disciplines
and Adaptive Physical Culture*

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian and Pedagogical University»
Perm, Russia*

Sharova Lyudmila Vasilyevna

*Doctor of Biological Sciences, Professor, Professor of the Department
of Sports Disciplines and Adaptive Physical Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian and Pedagogical University»
Perm, Russia*

Abstract. *The article reveals the features of extracurricular activities of the organization in the context of inclusive education. The pedagogical conditions, principles and methods of ensuring the usefulness, including of students with disabilities, in the extracurricular life of an educational organization are considered. The originality of extracurricular activities for socialization, the development of communication skills and the formation of personal identity among all students is noted.*

Keywords: *inclusion, extracurricular activities, children with disabilities, socialization, adaptation, inclusive environment*

Инклюзивное образование – это система обучения, при которой все дети, независимо от физических, психических, интеллектуальных, социальных или иных особенностей, обучаются совместно в общеобразовательных организациях. Цель инклюзивного образования – создать равные возможности для получения качественного образования каждым обучающимся и обеспечить его полноценное участие в жизни школьного коллектива и общества. Инклюзия основывается на следующих принципах: равенство доступа к образованию; учёт индивидуальных образовательных потребностей; разнообразие как норма; удаление барьеров в обучении и воспитании; уважение к различиям и достоинству личности.

Инклюзивная практика направлена на создание такой образовательной среды, в которой ценятся различия между учениками, уважаются права и достоинство каждого, и обеспечивается полноценное участие всех детей в учебном и социальном процессе. В отличие от интеграции, где акцент делается на приспособление ребёнка к существующей системе, инклюзия требует трансформации самой системы образования – её содержания, методов, форм взаимодействия и организации учебного пространства.

Реализация инклюзивного образования требует системного подхода, который включает в себя целый ряд взаимосвязанных компонентов. Каждый из них играет ключевую роль в обеспечении полноценного участия и успешной социализации всех обучающихся. Ниже будут подробно рассмотрены основные компоненты инклюзивного образования, обеспечивающие эффективность данной модели в образовательной практике: адаптация учебной среды, программ и методов обучения; профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ); тьюторское сопровождение; работа

междисциплинарной команды специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.); вовлечение семьи в образовательный процесс [4]. Как видим, инклюзивное образование не просто позволяет «включить» ребёнка с особенностями развития в общее пространство, но и трансформирует всю образовательную среду, делая её гибкой, доброжелательной и ориентированной на развитие каждого ученика.

Современное образование в условиях реализации инклюзивной практики направлено на создание равных условий для обучения, воспитания и социализации всех обучающихся вне зависимости от их индивидуальных особенностей [1]. В этом контексте внеурочная деятельность выступает значимым компонентом образовательного пространства, способствующим полноценной интеграции детей с ОВЗ в социокультурную среду образовательной организации.

Несмотря на активное развитие нормативно-правовой базы в сфере инклюзивного образования, вопросы эффективной организации внеурочной деятельности остаются недостаточно разработанными, что определяет актуальность настоящего исследования.

Организация внеурочной деятельности в инклюзивной образовательной среде базируется на следующих подходах:

- личностно-ориентированный подход – обеспечение условий для саморазвития и самореализации каждого обучающегося с учетом его индивидуальных возможностей;
- системно-деятельностный подход – формирование универсальных учебных действий через активное участие в социальной, познавательной и творческой деятельности;
- культурологический подход – включение обучающихся в ценностный контекст культуры, развитие гражданской идентичности;
- интегративный подход – согласование усилий педагогов, тьюторов, психологов, родителей в процессе воспитания и поддержки ребенка с ОВЗ [2; 3].

Названные подходы позволяют структурировать внеурочную деятельность как пространство воспитания и инклюзивного взаимодействия.

Инклюзивная образовательная среда и её использование в условиях образовательных организаций традиционно предполагает включение учеников с инвалидностью/ОВЗ в образовательный процесс. Проблема воспитания и обучения детей решается за счёт адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребёнка. Такая адаптация включает не только организацию и использование комфортной среды, но и реформацию образовательного процесса в целом.

Многолетняя деятельность по организации внеурочной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве включает организацию и взаимодействие следующих аспектов:

- организацию методической гибкости и вариативности образовательного процесса,
- возможность выбора вида деятельности, направления развития и пр.,
- организацию благоприятного психологического климата,
- перепланировку учебных помещений;
- возможность чередования образовательного процесса с отдыхом и пр.

Целью внеурочной деятельности является создание условий проявления и развития обучающимся своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций. Внеурочная деятельность обучающихся с ОВЗ решает ряд важных задач:

1. Выявление и развитие способностей обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности, в том числе, с использованием возможностей образовательных учреждений дополнительного образования.
2. Учёт особых образовательных потребностей, общих для всех обучающихся с ОВЗ, и специфических для отдельных групп.
3. Расширение социального опыта и социальных контактов обучающихся, в том числе со сверстниками, не имеющими ограничений здоровья [7].

И.В. Карпенкова связывает внеурочную деятельность с социальной адаптацией и интеграцией, расширением социального опыта и социальных контактов детей с ОВЗ.

Организация внеурочной деятельности опирается на компоненты инклюзивной образовательной среды:

«– пространственно-предметный компонент, который включает в себя доступную, безбарьерную организацию, современные средства обучения. Этот компонент предполагает архитектурную доступность и универсальный дизайн пространства образовательного учреждения, необходимые технические средства обучения, специальные учебники, рабочие тетради, дидактический материал, компьютерные инструменты обучения, отвечающие особым образовательным потребностям обучающихся и позволяющие реализовывать выбранный вариант программы;

– содержательно-методический компонент – индивидуальный маршрут развития ребёнка с особыми образовательными потребностями, предполагающий вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств;

– коммуникативно-организационный компонент, предполагающий личностную и профессиональную готовность педагогов к работе с учащимися с ОВЗ» [3].

В соответствии с ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья программа внеурочной деятельности предполагает следующие направления: спортивно-

оздоровительное, нравственное, социальное, общекультурное. Указанные направления проводятся в следующих формах: индивидуальные и групповые занятия, экскурсии, кружки, секции, «круглые столы», конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательного процесса.

Программа внеурочной деятельности разрабатывается в соответствии с образовательными потребностями (общими для всех обучающихся с ОВЗ и специфическими для отдельных категорий), индивидуальными возможностями, запросами и категорией детей с ОВЗ. Личностные результаты включают овладение обучающимися компетенциями, необходимыми для решения практикоориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию [5].

Разнообразие направлений и форм внеурочной деятельности является условием её инклюзивного потенциала. Ниже представлена таблица 1, обобщающая опыт инклюзивных школ по организации внеурочной занятости:

Таблица

**Формы физкультурно-оздоровительной деятельности
в инклюзивной школе**

Направление	Формы реализации	Особенности в инклюзивной среде
Адаптивные подвижные игры	Игры с мячом, эстафеты, игры на координацию	Индивидуальная нагрузка, адаптация правил и инвентаря
Спортивные секции	ЛФК, настольный теннис, плавание, шахматы	Учет медицинских показаний, участие под наблюдением тьютора
Утренняя зарядка, фитнес-занятия	Комплексы упражнений на растяжку, дыхательную гимнастику	Преимущественно групповая форма, работа с психологом
Туристско-краеведческая работа	Походы, экскурсии, ориентирование	Создание маршрутов с учётом физических ограничений

Важно, чтобы каждый обучающийся, независимо от своего состояния здоровья, мог принять участие в той или иной форме внеурочной деятельности на основе собственных интересов и возможностей.

Для успешной организации инклюзивной физкультурной деятельности вне уроков необходимы следующие условия:

- создание и развитие при необходимости доступной физической среды: пандусы, поручни, специальные спортивные залы, адаптированный инвентарь;
- индивидуализация программ: планирование с учетом уровня двигательной подготовленности, типа и степени ОВЗ;
- сотрудничество специалистов: педагог по физкультуре, инструктор ЛФК, тьютор, дефектолог, психолог;
- мотивационная поддержка: формирование у обучающихся устойчивой положительной мотивации к физической активности;
- систематичность и преемственность: регулярность занятий, связность с урочной деятельностью [6].

Таким образом, внеурочная физкультурная деятельность в инклюзивной школе – это не только путь к укреплению здоровья, но и мощное средство интеграции, воспитания, формирования толерантного и открытого школьного сообщества. Грамотно организованная работа в данном направлении способствует реализации базовых прав ребёнка на участие, движение, игру и здоровье. Инклюзивная физическая культура – это не просто спорт, это культура совместного движения к здоровью, взаимопониманию и уважению.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Социально-педагогическая работа в учреждениях дополнительного образования детей // Педагогика и методика дополнительного образования детей: учебное пособие для студентов вузов. М.: Издательство «Экон-Информ», 2019. С. 127-146.
2. *Глухов В.П.* Специальная педагогика и специальная психология: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 327 с.
3. *Карпенкова И.В.* Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития: из опыта работы / под ред. М.Л. Семенович. М.: ЦП ПРИК «Тверской», 2010. 88 с.
4. *Михальчи Е.В.* Инклюзивное образование: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 172 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 07.06.2025).
6. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник / С.П. Евсеев. М.: Спорт, 2016. С. 284-292.
7. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: метод. пособие / под ред. В.Д. Парубиной. Казань: ИД «МеДДоК», 2018. 160 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
НОРМАЛЬНЫМ И ЗАДЕРЖАННЫМ РАЗВИТИЕМ НАВЫКОВ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПЛАТФОРМЫ «JOYTEKA»**

Синева Дарья Сергеевна

*ассистент кафедры дефектологического образования
ФГБОУ «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

***Аннотация.** В статье рассмотрены теоретико-методологические основы формирования у младших школьников с нормальным и задержанным развитием навыков взаимодействия с использованием образовательной платформы «JOYTEKA». Представлены этапы и алгоритм формирования навыков взаимодействия у обучающихся младшего школьного возраста с нормальным и задержанным развитием с использованием образовательной платформы «JOYTEKA».*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, младшие школьники, задержка психического развития, навыки взаимодействия, образовательная платформа «JOYTEKA»*

**FORMATION OF INTERACTION SKILLS AMONG YOUNGER
SCHOOLCHILDREN WITH NORMAL AND DELAYED
DEVELOPMENT USING THE JOYTEKA EDUCATIONAL PLATFORM**

Sineva Darya Sergeevna

*assistant of the Department of Defectological
Education Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia*

***Abstract.** The article examines the theoretical and methodological foundations of the formation of interaction skills among younger schoolchildren with normal and delayed development using the JOYTEKA educational platform. The stages of an algorithm for the formation of interaction skills among primary school students with normal and delayed development using the JOYTEKA educational platform are presented.*

Keywords: *inclusive education, primary school students, mental retardation, interaction skills, JOYTEKA educational platform*

Современное образование ориентировано на реализацию инклюзивного подхода, обеспечивающего равные возможности для всех учащихся, включая детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Эта категория школьников характеризуется спецификой когнитивного и эмоционально-волевого развития, что требует адаптированных образовательных технологий и особых методов работы. Т.Ю. Четверикова отмечает, что включение детей с ЗПР в общеобразовательную среду способствует их социальной адаптации, а также развивает толерантность и коммуникативные навыки у сверстников с нормотипичным развитием [6].

О.С. Кузьмина подчёркивает, что одним из ключевых условий успешной инклюзии является организация взаимодействия между учащимися с нормальным и задержанным развитием. Без сформированных коммуникативных и кооперативных умений дети с ЗПР испытывают трудности в установлении контактов, работе в группе, разрешении конфликтов и освоении учебного материала. Следовательно, важнейшей задачей становится формирование у всех младших школьников, независимо от уровня развития, устойчивых навыков социального взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности [3].

Е.А. Колесникова рассматривает навыки взаимодействия детей как ключевые компоненты их социализации, включающие умение вступать в контакт, слушать, выражать свои мысли и чувства, а также учитывать интересы других [2]. К ним относятся: навыки общения (умение слушать, говорить по очереди, задавать вопросы); навыки сотрудничества (распределение ролей, принятие решений, достижение общих целей); эмоциональные и регулятивные навыки (распознавание эмоций, контроль поведения, разрешение конфликтов); метанавыки (самооценка, рефлексия, принятие обратной связи) [1; 2].

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные), которые составляют основу умения учиться, обеспечивают овладение межпредметными знаниями, приобретение опыта познания и осуществление разных видов деятельности [5].

У детей с ЗПР наблюдаются выраженные трудности в этих областях. Они склонны к изоляции, импульсивности, речевым затруднениям и недостаточной мотивации к социальным контактам. Поэтому для формирования у них социальных навыков необходимо использование специально разработанных технологий, сочетающих наглядность, игровую направленность и постепенность усложнения заданий.

Процесс формирования социальных навыков должен быть систематическим, поэтапным и подкрепленным положительным опытом. Он

включает следующие этапы:

1. Диагностика начального уровня развития социальных умений.
2. Определение целей и задач обучения (что конкретно необходимо развить у ребёнка: навык задавать вопросы, выражать просьбу, делиться и пр.).
3. Подбор упражнений и заданий с учетом уровня развития, возраста, речевых и когнитивных особенностей.
4. Моделирование социальных ситуаций в игре и учебной деятельности.
5. Рефлексия и обратная связь (что получилось, что вызвало затруднения, как можно по-другому) [4].
6. Все представленные этапы цикличны и взаимосвязаны.

Особое место занимают цифровые ресурсы, позволяющие создать безопасную, контролируемую и мотивирующую среду для формирования навыков взаимодействия. Одной из таких платформ является «JOYTEKA». Это цифровая образовательная платформа, ориентированная на развитие у детей ключевых навыков взаимодействия: критического мышления, сотрудничества, эмоционального интеллекта и цифровой грамотности. В контексте инклюзивного образования она выступает как эффективный инструмент для формирования социальных и коммуникативных умений у младших школьников с разным уровнем развития [6]. Платформа позволяет педагогу формировать индивидуальные и групповые маршруты обучения, наблюдать за взаимодействием детей в цифровой среде, анализировать поведенческие реакции и уровень сформированности коммуникативных умений, в том числе навыков взаимодействия.

Особенности платформы «JOYTEKA»:

- имеет игровые задания и квесты, ориентированные на групповое взаимодействие;
- предоставляет задания разной сложности, что позволяет адаптировать материал под детей с ЗПР;
- визуально-насыщенная среда облегчает восприятие информации для детей с особенностями восприятия;
- возможность работать в парах и малых группах – как онлайн, так и офлайн;
- обратная связь и поощрение за успешное взаимодействие и выполнение заданий.

Остановимся подробнее на рассмотрении алгоритма работы по формированию навыков взаимодействия у младших школьников с нормальным и задержанным развитием с использованием «JOYTEKA».

Шаг 1. Диагностика стартового уровня. С помощью наблюдения, анкет для педагогов и родителей, а также игровых диагностических заданий на «JOYTEKA» педагог оценивает коммуникативную компетентность ребёнка: может ли он обращаться к сверстнику, слушает ли, как реагирует на отказ.

Шаг 2. Постановка цели. Например: «Научить ребёнка с ЗПР выражать просьбу в игровой ситуации и принимать отказ». «Научить ребёнка с ЗПР распределять роли, действовать по заданному алгоритму совместной деятельности».

Шаг 3. Проведение занятия. В условиях пары: один ребёнок с ЗПР, другой – с нормотипичным развитием. Педагог сопровождает взаимодействие, при необходимости подсказывает реплики или регулирует эмоциональное состояние.

Шаг 4. Рефлексия. После завершения задания дети обсуждают, что получилось, что вызвало затруднения. Педагог акцентирует внимание на успешных действиях.

Остановимся более подробнее на рассмотрении примера занятия по отработке навыков взаимодействия у младших школьников с нормальным и задержанным развитием по указанному выше алгоритму с использованием образовательной платформы «ЮУТЕКА».

Задание на «ЮУТЕКА»: «Построй дом вместе с другом». Участники получают карточки с деталями дома и должны договориться, в какой последовательности и как его строить [7].

Цель занятия: формирование у детей с нормальным и задержанным развитием навыков взаимодействия на основе алгоритма договаривания через совместную деятельность в цифровом пространстве.

Задачи:

1. Образовательные: научить детей совместному планированию действий; познакомить с алгоритмом конструктивного взаимодействия.

2. Развивающие: развивать умения слушать партнёра, предлагать идеи, договариваться; развивать эмоциональный интеллект и эмпатию.

3. Коррекционные: формировать умение адекватно вести себя, находясь рядом со сверстниками (например, стоять тихо, слушать задание, не убегать, держаться за руки); корректировать неадекватную реакцию в различных социальных ситуациях, например, в случае разочарования или стресса.

4. Воспитательные: формировать уважительное отношение к мнению другого; поддерживать установку на сотрудничество.

Необходимое оборудование: компьютер / планшет с доступом к платформе «ЮУТКА», карточка алгоритма договаривания (на экране или распечатана).

Алгоритм договаривания (для педагога):

1. Приветствие и предложение поиграть вместе.
2. Обсуждение плана постройки (что строим, из чего, где размещаем элементы).
3. Распределение ролей.
4. Совместная деятельность (строительство).
5. Оценка результата и обратная связь.

Алгоритм договаривания (для детей):

1. Скажи: «Давай сделаем это вместе!».
2. Обсуди: «Что и как мы будем строить?».
3. Предложи: «Ты сделай это, а я сделаю то».
4. Прими решение: «Так подойдёт?».
5. Делай вместе.
6. Похвали друга: «Спасибо! Мы молодцы!».

Контекст: на экране интерактивное поле с конструкторами (кирпичи, окна, двери, крыша и т.д.). Дети должны построить дом вместе, управляя действиями в реальном времени, договариваясь о каждом шаге.

Ход занятия по предложенному алгоритму:

1. Организационный момент (3 мин). Педагог приветствует детей, создаёт доброжелательную атмосферу. Показывает карточку с алгоритмом: «Сегодня мы построим дом вместе, но сначала – научимся договариваться».

2. Мотивация и ввод в тему (5 мин). Обсуждение: «Что значит строить вместе? Что помогает договориться?» Дети вспоминают, как можно предложить, уступить, услышать другого. Педагог показывает короткий пример (модель диалога).

3. Основная часть – работа на платформе JOYTEKA (15 мин). Дети открывают задание «Построй дом вместе с другом». Педагог по необходимости сопровождает процесс: напоминает о шагах алгоритма, переформулирует просьбы для ребёнка с ЗПР, упрощает речь: «Ты – окна, он – дверь. Всё вместе – дом».

Примерный диалог между детьми:

Ребенок с нормальным развитием: «Я начну с крыши!».

Ребенок с ЗПР: «Я окна».

Педагог: «А кто дверь поставит? Как решим?».

Ребенок с ЗПР: «Ты выбери дверь, а я – место».

4. Рефлексия и обсуждение результата (5 мин). Педагог: «Удалось ли договориться?». «Что получилось, когда вы слушали друг друга?». «Что ты сказал бы своему другу?».

Ожидаемые результаты: ребёнок с нормальным развитием: демонстрирует инициативу, гибкость, способность учитывать особенности партнёра; ребёнок с ЗПР: участвует в совместной деятельности, использует простые фразы для общения, реагирует на предложения партнёра.

Примечания педагогу:

1. Поддерживайте равенство: не допускайте доминирования одного участника.

2. Регулируйте темп: давайте время ребёнку с ЗПР на формулировку.

3. Поощряйте даже попытки взаимодействия: «Хорошо, что ты сказал, как ты хочешь».

При систематическом использовании платформы «JOYTEKA» в инклюзивных классах могут быть зафиксированы следующие результаты:

- повышение уровня включенности детей с ЗПР в групповую деятельность;
- формирование устойчивых навыков взаимодействия: дети начали чаще обращаться друг к другу, договариваться, выполнять совместные задания;
- снижение тревожности и агрессивных реакций у детей с ЗПР при групповом взаимодействии;
- развитие у детей с нормальным развитием эмпатии, навыков помощи и терпимости;
- повышение мотивации у всех учеников за счёт использования цифровой, геймифицированной среды [7].

Формирование навыков взаимодействия у младших школьников с нормальным и задержанным психическим развитием является ключевым направлением в инклюзивном образовании. Успешная социализация и обучение в рамках инклюзии возможны при условии целенаправленной работы по развитию коммуникативных и регулятивных умений.

Образовательная платформа «ЮУТЕКА» выступает как эффективный цифровой инструмент, позволяющий в игровой, мотивирующей форме развивать навыки общения и сотрудничества у детей с разным уровнем развития. Интеграция этой платформы в образовательный процесс позволяет не только адаптировать обучение для детей с ЗПР, но и формировать позитивную, эмпатичную образовательную среду для всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А., Павлова А.Б.* Девиантное поведение детей и подростков: учебное пособие в схемах и таблицах. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2025. 178 с.
2. *Колесникова Е.А.* Методика формирования навыков социального взаимодействия у младших школьников // Современное образование. 2021. №2. С. 35-42.
3. *Кузьмина О.С.* Технологии организации и сопровождения инклюзивных практик // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. С. 252-257.
4. *Фридман Л.М.* Коррекционно-развивающая работа с детьми с ЗПР: учебное пособие. М.: Академия, 2019. 192 с.
5. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1023/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo/> (дата обращения: 02.06.2025).

6. Четверикова Т.Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен // В мире научных открытий. 2013. №11-7 (47). С. 326-331.

7. JOYTEKA. Официальный сайт платформы для развития навыков взаимодействия у школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://joyteka.com/ru> (дата обращения: 02.06.2025).

© Синева Д.С., 2025

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Темирғалиева Менсулу Ағбаевна

*студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аниченко Карина Дмитриевна

*магистр, преподаватель кафедры начального,
дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с задержкой психического развития как приоритетное направление специальной педагогики. Раскрываются особенности психофизического развития детей с особыми образовательными потребностями, анализируются педагогические условия, необходимые для успешного освоения навыков самообслуживания, ориентации в пространстве, взаимодействия с окружающими и выполнения элементарных бытовых действий. Особое внимание уделено роли семьи и специалистов в создании развивающей образовательной среды. Представлены эффективные методы и приёмы специального обучения с опорой на ведущие психолого-педагогические исследования. Статья ориентирована на педагогов, специалистов в области специального образования, а также родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, особые образовательные потребности, социально-бытовые навыки, специальная педагогика, адаптация

FORMATION OF SOCIAL AND HOUSEHOLD SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Temirgalieva Mensulu Agbaevna

*student of the Department of Primary, Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Anichenkova Karina Dmitrievna

*Master, teacher of the Department of Primary, Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Abstract. *The article discusses the problem of developing social and household skills in primary school students with mental retardation as a priority area of special pedagogy. It reveals the features of psychophysical development in children with special educational needs and analyzes the pedagogical conditions necessary for successful development of self-service skills, spatial orientation, interaction with others, and performing basic household activities. Special attention is given to the role of family and specialists in creating a developing educational environment. The article presents effective methods and techniques of special education based on leading psychological and pedagogical research. This article is aimed at teachers, specialists in special education, and parents of children with mental retardation.*

Keywords: *mental development delay, special educational needs, social and household skills, special pedagogy, adaptation*

Формирование социально-бытовых навыков у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) – это не только важнейшее условие их социальной адаптации, но и основа для успешной интеграции в общество и для формирования базовой самостоятельности. Этот процесс занимает центральное место в системе специального образования, так как в этот период у детей начинают активно развиваться первые важные навыки, которые необходимы для полноценного функционирования в социальной среде.

В частности, умение ориентироваться в быту и самостоятельность в вопросах самообслуживания являются необходимыми компонентами для успешного обучения и социализации. На ранних этапах школьного обучения, когда мотивация к учебному процессу только начинает формироваться, а элементы саморегуляции только начинают развиваться, становится очевидным, насколько важен комплексный подход к обучению социально-

бытовым навыкам. Это особенно актуально для детей с ЗПР, для которых даже элементарные бытовые навыки могут быть сложными и требующими специализированной педагогической поддержки [1].

Важно отметить, что процесс формирования социально-бытовых навыков у детей с ЗПР не ограничивается только базовыми навыками самообслуживания. Он также включает в себя развитие навыков взаимодействия с окружающими, способность адаптироваться к различным социальным ситуациям, а также улучшение моторных и когнитивных способностей. Эти компоненты являются неотъемлемой частью общей стратегии социальной интеграции детей с задержкой психического развития и влияют на их общую способность к обучению и социализации. Проблемы с коммуникацией, моторикой и восприятием окружающего мира часто осложняют выполнение даже самых простых бытовых задач, что, в свою очередь, повышает значимость педагогической поддержки и требует создания эффективных методов обучения [2].

Одним из важных аспектов обучения детей с ЗПР является необходимость раннего вмешательства в процесс развития социально-бытовых навыков. В отличие от детей, у которых эти навыки развиваются естественным образом в дошкольный период, дети с задержкой психического развития сталкиваются с серьёзными трудностями, которые могут проявляться не только в бытовых действиях, но и в социальной адаптации. Например, у детей с ЗПР часто наблюдаются трудности с организацией поведения, с восприятием и выполнением многозадачности, что затрудняет выполнение таких простых действий, как умывание, одевание, прием пищи и другие ежедневные процедуры. Трудности обусловлены не только низким уровнем когнитивных навыков, но и особенностями сенсорной интеграции, моторики и эмоционально-волевой сферы.

Все эти факторы влияют на то, как дети воспринимают окружающую реальность и на их способность взаимодействовать с ней. Дети с ЗПР могут путать последовательность действий при выполнении бытовых задач, что приводит к большому количеству ошибок, фрустрации и нежеланию продолжать учёбу. Эти особенности требуют специального подхода к обучению и включают в себя применение различных педагогических стратегий, направленных на формирование этих навыков в условиях реальной жизни [2].

Кроме того, с учётом особенностей детей с ЗПР, необходим комплексный подход, сочетающий как теоретическую часть обучения, так и практическое применение полученных знаний и навыков. Важно, чтобы педагог не только давал объяснения, но и вовлекал ребёнка в практическое выполнение действий, что способствует лучшему усвоению материала и повышению уверенности в своих силах. Этот подход помогает детям

воспринимать обучающий процесс как интересный и доступный, что способствует снижению стресса и повышению мотивации к обучению.

Ключевым элементом педагогической работы является использование поэтапного подхода к обучению социально-бытовым навыкам. Важность этого подхода заключается в том, что он предоставляет детям возможность усваивать навыки не только через теоретические объяснения, но и через практические занятия, приближенные к реальной жизни. На первом этапе дети знакомятся с бытовыми задачами на примере наглядных пособий. Это может быть, например, обучение детей сервировать стол, заправлять постель, мыть руки перед едой, убирать за собой, ухаживать за собственными вещами и одеждой.

Важно, чтобы каждый этап обучения был четко структурирован, и каждый шаг сопровождался вербальными инструкциями, демонстрацией и возможностью для ребенка отработать действия. Использование наглядных пособий, карточек с изображениями последовательности действий, а также практические задания, которые дают детям возможность учиться на реальных примерах, является основой для усвоения навыков. Такая последовательность, включающая демонстрацию, объяснение и выполнение действий с учителем, значительно повышает степень усвоения материала и способствует формированию уверенности в себе у детей [4].

Однако важно отметить, что при обучении детей с ЗПР также стоит учитывать их индивидуальные особенности. Например, дети, у которых есть особенности сенсорной интеграции или повышенная чувствительность к внешним раздражителям, могут испытывать трудности при выполнении некоторых заданий. Поэтому подход должен быть максимально адаптированным под каждого ребёнка. Для таких детей можно использовать специальные методы, такие как применение успокаивающих техник или адаптация материала для снижения сенсорной перегрузки. Индивидуализация обучения является неотъемлемой частью эффективной педагогической практики.

Существенным элементом обучения является использование ролевых игр. В этих играх дети могут не только познакомиться с определёнными бытовыми действиями, но и научиться взаимодействовать в различных ситуациях, требующих от них инициативы и социоэмоциональной зрелости. Ролевые игры, такие как «поход в магазин», «поездка в автобусе», «помощь взрослому», могут стать не только эффективными средствами обучения, но и способом формирования у детей навыков взаимодействия с окружающими людьми. Эти занятия могут быть как игровыми, так и ориентированными на решение реальных проблем, которые возникают в повседневной жизни. Ролевые игры позволяют детям моделировать различные ситуации, что даёт возможность безопасно и без стресса попробовать себя в роли взрослого, научиться принимать решения и взаимодействовать в группе. Это позволяет

развивать у них не только навыки самообслуживания, но и способность к социальному взаимодействию [1].

Следует отметить, что ролевые игры должны быть тщательно продуманы, чтобы соответствовать реальным жизненным ситуациям. Важно, чтобы эти игры отражали реальные условия, с которыми ребёнок может столкнуться в повседневной жизни. Например, в игре «поход в магазин» можно учить ребёнка не только основам покупок, но и взаимодействию с кассиром, соблюдению очередности и т.д. Это поможет детям с ЗПР лучше ориентироваться в социуме и уменьшит тревожность в реальных ситуациях.

Кроме того, в процессе формирования социально-бытовых навыков для детей с ЗПР важна поддержка со стороны педагогов и родителей. Ведь именно семья играет ключевую роль в успешности обучения детей с задержкой психического развития. Родители должны активно участвовать в процессе обучения, повторяя с ребёнком пройденный материал и помогая ему в повседневной жизни. Важно, чтобы взаимодействие педагогов и родителей было систематическим и согласованным, что создаст для ребёнка стабильную среду для обучения и развития. Когда дети видят, что в обучении принимают участие как взрослые в школе, так и в семье, это создает ощущение уверенности и стабильности. Родители должны быть осведомлены о прогрессе ребёнка в школе и активно участвовать в процессе, помогая ему в ежедневных заданиях и соблюдении правил самообслуживания. Этот подход также помогает избегать противоречий между учебным процессом в школе и домашними требованиями, что может снизить уровень стресса у детей с ЗПР и улучшить их эмоциональное состояние. Взаимодействие педагогов и родителей должно быть гармоничным, ведь именно этот союз помогает ребёнку преодолевать трудности, с которыми он сталкивается в процессе обучения [5].

Практическая значимость активного вовлечения родителей в процесс обучения также проявляется в том, что родители могут предоставить уникальную информацию о потребностях и особенностях ребёнка. Знание того, какие трудности испытывает ребёнок в домашней обстановке, позволяет педагогам скорректировать подходы и задания в школе. Это позволяет создать более индивидуализированный образовательный процесс, который помогает ребёнку справляться с трудностями как в школе, так и дома.

Педагогическая работа должна строиться с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Это означает, что все задания и подходы должны быть адаптированы в зависимости от потребностей конкретного ученика. Например, для детей с трудностями в моторике и координации могут быть предложены упражнения, развивающие мелкую моторику, а для детей с речевыми нарушениями – задания, направленные на улучшение коммуникативных навыков. Для детей, испытывающих трудности в социальном взаимодействии, могут быть организованы занятия по развитию

социальных навыков, где дети учат друг друга, обсуждают ситуации и пробуют новые способы общения. Важно использовать разнообразные методы и техники, чтобы каждый ребёнок мог реализовать свои возможности и достигать успехов в освоении социально-бытовых навыков. Педагоги должны быть гибкими и терпеливыми, применяя поэтапные инструкции и тщательно отслеживая прогресс каждого ученика [3].

Применение в обучении практико-ориентированных методов является одним из самых эффективных подходов. Например, моделирование реальных жизненных ситуаций, таких как поход в магазин или поездка на общественном транспорте, позволяет детям не только учиться бытовым навыкам, но и развивать социальную компетентность. Эти занятия могут проводиться как в учебных кабинетах, так и на специально организованных экскурсиях или выездах в реальные места. Такая практика помогает детям почувствовать себя уверенно в реальных условиях и развить самостоятельность, что имеет важное значение для их будущей адаптации в обществе. В ходе этих мероприятий дети учат, как правильно вести себя в общественных местах, как пользоваться общественным транспортом, как осуществлять покупки и вести себя в отношениях с незнакомыми людьми. Эти ситуации помогают детям с ЗПР не только осваивать практические навыки, но и учат их следовать социальным нормам поведения, развивают уверенность в собственных силах и уменьшают страх перед реальными жизненными ситуациями [4].

Помимо этого, существует необходимость в создании специализированных программ, которые помогут детям с особыми образовательными потребностями развивать социальные и бытовые навыки. В образовательных учреждениях для таких детей важно иметь целенаправленные курсы, ориентированные на развитие этих навыков, начиная с самых базовых (например, умение ухаживать за одеждой, выполнять простые домашние дела) и заканчивая более сложными задачами, требующими взаимодействия с другими людьми (поход в магазин, общение с незнакомыми взрослыми и т.д.). Также важно, чтобы эти программы учитывали возрастные и индивидуальные особенности детей, а также использовали разные формы и методы обучения, что позволит успешно усваивать необходимые навыки. Интеграция учебных действий с реальной жизнью способствует более успешной социализации и повышает уровень уверенности у детей с ЗПР [5].

Важным аспектом является создание в образовательных учреждениях атмосферы поддержки и заботы, где ребёнок будет чувствовать себя комфортно и безопасно. Это включает в себя как индивидуальное сопровождение каждого ученика, так и создание групповых форм работы, в которых дети могут общаться и учиться взаимодействовать друг с другом. Для детей с ЗПР создание такой поддерживающей среды особенно важно, так как она позволяет детям ощущать себя в безопасности и развивает навыки

взаимодействия в коллективе. Важно, чтобы педагогический коллектив создавал атмосферу принятия и понимания, где каждый ребёнок может выражать себя и испытывать поддержку как со стороны сверстников, так и со стороны взрослых. Таким образом, создание поддерживающей образовательной среды, направленной на развитие социально-бытовых навыков, позволяет не только улучшить качество обучения, но и содействует психологическому комфорту детей [1].

Совместная работа педагогов и родителей, использование современных педагогических технологий и специализированных программ, а также создание развивающей и поддерживающей образовательной среды – всё это способствует успешному обучению детей с ЗПР социально-бытовым навыкам, что, в свою очередь, играет ключевую роль в их дальнейшей социализации и интеграции в общество. Важно отметить, что это процесс требует времени и терпения как со стороны педагогов, так и со стороны родителей. Однако только комплексный подход, включающий индивидуализацию обучения и постоянное сопровождение ребёнка в процессе его социализации, может привести к устойчивым положительным результатам в его развитии и адаптации к жизни в социуме [4].

Таким образом, формирование социально-бытовых навыков у детей с задержкой психического развития является ключевым элементом их успешной социализации и интеграции в общество. Это требует комплексного подхода, включающего не только специализированное педагогическое сопровождение, но и активное вовлечение родителей. Совместная работа педагогов и семей, использование современных педагогических технологий и адаптированных программ, а также создание поддерживающей образовательной среды позволяют детям с ЗПР развивать необходимые навыки, что способствует их уверенности в себе и снижению социальной изоляции. Только через индивидуализированный подход и постоянное сопровождение можно обеспечить устойчивые положительные результаты в их развитии, что создаст основу для их полноценного участия в социальной жизни и будущей независимости.

Для того чтобы процесс формирования социально-бытовых навыков у детей с ЗПР был успешным, необходимо учитывать и культурные особенности каждого ученика, а также разнообразие социального контекста, в котором они развиваются. Важно, чтобы методы и подходы, применяемые педагогами, учитывали не только образовательные потребности, но и культурные традиции, особенности семейного воспитания и социальную среду, в которой ребёнок растёт. Разные социальные группы могут иметь различные требования к поведению, принятым нормам и традициям, поэтому педагогическое сопровождение должно быть гибким и адаптивным. Это поможет избежать конфликтов и недопонимания, а также позволит детям лучше интегрироваться в общество, сохраняя при этом свою идентичность.

Одним из ключевых аспектов успешной социализации является развитие у детей с ЗПР чувства ответственности и автономии. Формирование этих качеств требует от педагогов тщательной работы по воспитанию самостоятельности у детей, начиная с элементарных бытовых навыков и заканчивая более сложными задачами. Важно, чтобы ребёнок осознавал, что его действия имеют последствия, и учился принимать решения на основе этих осознаний. Это может включать в себя как самостоятельное выполнение ежедневных заданий, таких как уборка комнаты, приготовление пищи, так и более сложные задачи, требующие планирования и анализа. Обучение ответственности через выполнение простых бытовых задач даёт детям возможность понять, что они могут быть самостоятельными и влиять на свою жизнь, что укрепляет их уверенность в себе и мотивацию к дальнейшему обучению.

Особое внимание в процессе формирования социально-бытовых навыков у детей с ЗПР необходимо уделять проблемам мотивации. Для детей с задержкой психического развития характерны трудности с восприятием целей и задачи, а также с поддержанием внимания на протяжении длительного времени. Поэтому педагогам важно использовать методы, которые помогают детям с ЗПР сохранять интерес к обучению и стимулируют их мотивацию к выполнению заданий. Это может включать в себя использование игровых методов, создание ситуаций, в которых ребёнок может добиться успеха, а также поощрение за достижения, даже если они кажутся незначительными. Такой подход помогает детям увидеть результат своих усилий, что в свою очередь укрепляет их стремление к самостоятельности и повышает уверенность в собственных силах.

Список литературы

1. Алиева Г.Ф. Особенности формирования социально-бытовых навыков младших школьников с задержкой психического развития // Аллея науки. 2019. Т. 2. №5 (32). С. 1018-1022.

2. Девяткова Т.А., Кочетова Л.Л., Петрикова А.Г., Платонова Н.М., Щербакова А.М. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида. М.: ВЛАДОС, 2014. 302 с.

3. Зак Г.Г. Формы социально-бытовой реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, воспитывающихся в условиях детского дома // Специальное образование. 2013. №3. С. 55-61.

4. Лебединский В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2003. 144 с.

5. Ульяновская У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 180 с.

© Темурғалиева М.А., Аниченко К.Д., 2025

ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Шиц Лидия Ивановна

*студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казакстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аниченкова Карина Дмитриевна

*магистр, преподаватель кафедры начального,
дошкольного и специального образования
НАО «Северо-Казакстанский университет им. М. Козыбаева»
СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аннотация. Статья представляет собой глубокий сравнительный анализ различных определений термина «буллинг», предложенных как зарубежными, так и российскими и казахстанскими авторами. В рамках исследования рассматривается историческое возникновение понятия буллинга, а также основные причины, способствующие его распространению в образовательной среде. Особое внимание уделяется последствиям буллинга, как для жертв, так и для агрессоров, включая эмоциональные и психологические аспекты. В заключение подчеркивается важность активного взаимодействия всех участников образовательного процесса – учащихся, преподавателей и родителей – в решении проблемы буллинга, что является ключевым для создания безопасной и поддерживающей учебной среды.

Ключевые слова: буллинг, влияние и последствия буллинга, социальная среда, самооценка, дети

THE PROBLEM OF BULLYING IN INCLUSIVE EDUCATION

Shits Lidiya Ivanovna

*Student of the Department of Primary, Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Anichenkova Karina Dmitrievna

*Master, teacher of the Department of Primary, Preschool and Special Education
National Joint-Stock Company «North Kazakhstan University
named after M. Kozybaev»
North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan*

Abstract. *This article is an in-depth comparative analysis of various definitions of the term «bullying» proposed by both foreign, Russian and Kazakhstani authors. The research examines the historical origin of the concept of bullying, as well as the main reasons contributing to its spread in the educational environment. Special attention is paid to the consequences of bullying, both for victims and aggressors, including emotional and psychological aspects. In conclusion, the importance of active interaction of all participants in the educational process – students, teachers and parents – in solving the problem of bullying is emphasized, which is key to creating a safe and supportive learning environment.*

Keywords: *bullying, the impact and consequences of bullying, social environment, self-esteem, children*

Проблема травли, уходящая корнями в детство и продолжающаяся во взрослой жизни, сохраняет свою актуальность. В подростковом возрасте, когда активно развивается личность и формируются социальные связи, буллинг становится серьезным испытанием. Эта форма психологического насилия особенно болезненно сказывается на психосоциальном развитии. Травля способна формировать негативные убеждения и стереотипы, подрывать самооценку и исказить восприятие окружающего мира. Её последствия могут преследовать человека на протяжении всей жизни, влияя на эмоциональное и социальное благополучие.

В современном мире истоки буллинга часто кроются в сложных социальных и психологических аспектах детской среды. Такие факторы, как заниженная самооценка и потребность в принадлежности к группе, могут провоцировать травлю. Понимание причин буллинга необходимо для осознания динамики детского взаимодействия и подчёркивает важность образовательных и профилактических программ для создания безопасной школьной среды.

Несмотря на серьёзность, проблема буллинга долгое время оставалась в тени. Знаковым событием стал первый Всемирный доклад ООН 2006 года о насилии над детьми, который проанализировал масштабы и последствия насилия в отношении детей [2]. Согласно докладу, каждый десятый школьник в мире страдает от насилия в учебных заведениях, и эта цифра продолжает расти. Любое насилие над детьми неприемлемо и требует пресечения. По данным ЮНЕСКО 2019 года, каждый третий ученик в мире сталкивается с травлей и насилием со стороны сверстников [3]. Учитывая остроту проблемы, необходима комплексная система предотвращения буллинга, включающая изменения в законодательстве, разработку эффективных процедур реагирования в школах и методические рекомендации для специалистов по защите детей.

Будучи независимой страной, Казахстан придает первостепенное значение охране детства и созданию безопасной среды для обучения в

учебных заведениях. Ключевым документом является Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», гарантирующий каждому ребенку право на жизнь, свободу и уважение личного достоинства [4]. Согласно этому закону, государство берет на себя обязательства по защите детей от любых форм насилия, включая физическое и психологическое, от жестокого обращения, травли и сексуальных домогательств. Особое внимание уделяется предотвращению вовлечения несовершеннолетних в противоправную деятельность и совершение антиобщественных поступков.

В зарубежной литературе термин «буллинг» интерпретируется следующим образом. Т.Р. Хелд определяет буллинг как устойчивую форму агрессии, которая включает в себя как физическое, так и психологическое давление, осуществляемое одним лицом или коллективом. Оно нацелено на человека, не имеющего возможности дать отпор, с целью нанесения вреда и запугивания. Р. Дж. Хейзлер подчёркивает, что буллинг может быть как индивидуальным актом, так и групповым явлением, представляя собой нарушение общепринятых норм поведения, когда агрессор систематически посягает на личные границы жертвы, испытывая удовольствие от демонстрации превосходства над более уязвимым.

В заключение, буллинг – это продолжительное насилие, выражающееся в физическом или психологическом давлении. Подобное агрессивное поведение может исходить как от одного человека, так и от группы лиц, попирая принятые правила коммуникации и будучи направленным против незащитной личности с намерением причинить страдания.

В российских исследованиях феномен буллинга рассматривается под несколько иным углом. По мнению О.Л. Глазман, буллинг – это не единичный случай агрессии, а устойчивая модель поведения в коллективе, при которой индивид систематически страдает от преднамеренных действий тех, кто обладает большей властью. С.В. Кривцова рассматривает буллинг как проявление агрессивного поведения, где дети с превосходящими силами нападают на более слабых, причём это носит систематический характер.

Обобщая представленные определения, можно сделать вывод, что буллинг – это не просто акт агрессии, а повторяющаяся форма взаимодействия, характеризующаяся дисбалансом сил между обидчиком и жертвой. Он предполагает намеренное нанесение ущерба или создание некомфортной ситуации со стороны лиц, имеющих больше влияния, и отличается от обычных конфликтных ситуаций [1; 5].

Проблема буллинга остаётся актуальной в Республике Казахстан, что приводит к различным определениям этого явления. А.У. Хайрулина рассматривает буллинг как форму насилия, агрессивное преследование одного члена коллектива другим лицом или группой, при этом присутствует неравенство сил. Жертва проявляет слабость, страх и обиду. Х.К. Ажигулова

определяет буллинг как нарочитое враждебное поведение, направленное на нанесение психологического или физического вреда и унижение достоинства другого человека. Е.С. Бейсенов считает, что буллинг – это унижительная травля несовершеннолетнего, включая использование средств массовой коммуникации.

Таким образом, мнение казахстанских авторов указывает на то, что буллинг является формой насилия и враждебного поведения, направленного на отдельного человека со стороны другого лица или группы, с целью причинить психологический или физический вред и унижить его честь.

Анализ мнений различных авторов о буллинге позволяет сделать следующие выводы:

1. В мировом контексте буллинг рассматривается как форма насилия, характеризующаяся неравенством сил между агрессором и жертвой, проявляющаяся в физических, психологических и виртуальных формах.

2. В казахстанском контексте акцент делается не только на физических и психологических аспектах, но и на влиянии средств массовой коммуникации, что подчеркивает роль медийных платформ в процессах травли. Авторы отмечают психологическую травму, переживаемую жертвами буллинга, и влияние, выходящее за рамки физического воздействия, которое оказывает долгосрочное негативное влияние на эмоциональное и психическое состояние пострадавших.

3. Буллинг является глобальной проблемой, затрагивающей не только отдельные личности, но и образовательные учреждения в целом, что требует разработки эффективных стратегий предотвращения и противодействия на разных уровнях общества.

Буллинг может возникнуть из различных причин, и его проявления могут варьировать в зависимости от контекста и характеристик участвующих сторон. Некоторые общие причины возникновения буллинга включают:

- низкую самооценку: агрессоры могут испытывать низкую самооценку и пытаются компенсировать это, унижая других;

- неудовлетворенность: люди, неудовлетворенные своей жизнью или собой, могут искать способы улучшить свое состояние за счёт угнетения других;

- неверие в собственные способности: агрессоры могут чувствовать себя недостаточно уверенно и пытаются утвердить свою власть через угнетение слабых или уязвимых людей;

- семейные проблемы: дети, вырастая в дисфункциональных или насильственных семьях, могут повторять насильственное поведение в школьной среде;

- социокультурные факторы: некоторые социокультурные стереотипы и нормы могут поддерживать или регулировать агрессивное поведение;

– отсутствие надзора взрослых: буллинг может процветать в случае недостаточного контроля со стороны взрослых, как в образовательных учреждениях, так и вне них;

– Интернет и социальные сети: с развитием технологий буллинг может распространяться в виртуальном пространстве, что может привести к онлайн-угрозам и домогательствам.

Что касается процесса буллинга, он может включать в себя различные формы: агрессии, такие как физические нападения, вербальные угрозы, эмоциональное насилие, вымогательство, унижение и исключение из коллектива. Действия могут повторяться и стать систематическими, создавая постоянное напряжение для жертвы. Буллинг может происходить, как в школьной среде, так и в рабочем окружении, иметь серьёзные негативные последствия для здоровья и благополучия тех, кто подвергается этому явлению. Буллинг в организациях образования или в семье может иметь серьёзные и долгосрочные последствия для психического и эмоционального благополучия ребёнка.

Проявление буллинга в образовательной среде включает:

– эмоциональные проблемы: дети, подвергающиеся буллингу, могут испытывать страх, тревожность, депрессию и унижение, что негативно сказывается на их самооценке и уверенности;

– снижение учебной мотивации: буллинг может уменьшить интерес ребёнка к учебе, что ведет к ухудшению академической успеваемости;

– социальная изоляция: жертвы буллинга часто чувствуют себя изолированными и сталкиваются с трудностями в установлении контактов с другими детьми;

– физические проблемы: стресс от буллинга может вызывать физические симптомы, такие как боли в животе или головные боли.

Буллинг в школе оказывает комплексное влияние на детей, проявляясь в эмоциональных, учебных и социальных аспектах. Эмоциональные страдания, потеря интереса к учёбе, социальная изоляция и физические проявления стресса создают токсичную атмосферу, которая негативно сказывается на общем благополучии и развитии детей. Эффективные меры противодействия буллингу являются важным элементом поддержки учащихся в учебных заведениях.

Влияние буллинга в семье проявляется в следующих аспектах:

– психологические травмы и серьёзные долгосрочные психологические проблемы;

– нарушение доверия;

– трудности в отношениях;

– буллинг в семье имеет серьёзные последствия, включая психологические травмы и возможный цикл насилия, что подчёркивает необходимость раннего выявления и противодействия семейному буллингу

для предотвращения долгосрочных негативных воздействий на детей, укрепление семейных отношений и создание безопасной среды;

- положительные аспекты буллинга крайне ограничены. Некоторые учёные считают, что в редких случаях дети могут извлечь уроки из негативного опыта, например, развить характер и эмоциональную стойкость;

- отрицательное воздействие буллинга на ребёнка проявляется в эмоциональных и психологических проблемах (страх, тревожность, депрессия и низкая самооценка могут привести к мыслям о самоубийстве), снижении самоуважения (сомнение в себе и своих способностях), социальной изоляции (чувство одиночества и избегание общения), ухудшении учебной успеваемости (снижение интереса и успеваемости).

В связи с этими аспектами борьба с буллингом и поддержка пострадавших детей имеют решающее значение для их эмоционального благополучия. Поддержка взрослых и своевременное вмешательство могут помочь детям преодолеть негативные последствия буллинга и развить здоровые стратегии борьбы с ним.

Социальный педагог играет центральную роль в решении проблем буллинга в школе, взаимодействуя с учениками, преподавателями и родителями посредством реализации эффективных стратегий поддержки и вмешательства. Однако решение этой проблемы зависит и от других участников образовательного процесса:

- учителя должны создавать безопасную и поддерживающую образовательную атмосферу, активно вмешиваясь в ситуации буллинга, проводя обучающие мероприятия и способствуя формированию положительных отношений между учениками;

- родители должны быть вовлечены в решение проблемы буллинга, чтобы создать единый фронт в поддержке детей, сотрудничать с учителями, социальными педагогами и психологами;

- эффективная борьба с буллингом требует активной поддержки администрации школы, которая должна разрабатывать и внедрять политику нулевой терпимости к этому явлению.

Совместные усилия всех участников образовательного процесса могут стать надёжной основой для борьбы с буллингом. Эффективная коммуникация и обучение навыкам социального взаимодействия являются ключевыми элементами успешной программы по его предотвращению. Слаженная работа всех участников создает единый фронт в противодействии буллингу, обеспечивая безопасную образовательную среду для всех учеников. Буллинг наносит серьёзный урон эмоциональному, социальному и учебному благополучию детей и подростков, что требует незамедлительного вмешательства со стороны образовательного учреждения, семьи и общества в целом.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А., Павлова А.Б.* Девиантное поведение детей и подростков: учебное пособие в схемах и таблицах. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2025. – 178 с.
2. Ежегодный доклад Специального представителя Генерального секретаря по вопросу о насилии в отношении детей [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://violenceagainstchildren.un.org/content/homepage> (дата обращения: 01.06.2025).
3. Насилие и буллинг в образовательных учреждениях: Опыт детей и подростков с инвалидностью. Опубликовано в 2021 году Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://humanrights-online.org/ru/nasilie-i-bullying-v-obrazovatelnyh-uchrezhdenijah-opyt-detej-i-podrostkov-s-invalidnostju/> (дата обращения: 01.06.2025).
4. Закон Республики Казахстан от 08 августа 2002 года №345 «О правах ребёнка в Республике Казахстан» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345> (дата обращения: 01.06.2025).
5. *Тарасенко М.Л., Павлишак А.И.* Исследование взаимосвязи буллинга и агрессивного поведения подростков в образовательной организации // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. №4 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PSMN422.pdf> (дата обращения: 01.06.2025).

© *Шиц Л.И., Аниченкова К.Д., 2025*

РАЗДЕЛ III. ИНКЛЮЗИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ БАЗОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ)

Воскресенская Галина Евгеньевна

*методист Центра инклюзивного профессионального образования базовой
организации БПОУ ОО «Омский колледж профессиональных технологий»
г. Омск, Россия*

Аннотация. В статье раскрываются трудности и проблемы реализации инклюзивного образования лиц с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья в системе среднего профессионального образования. Обозначены проблемы и возможные пути их решения, опробованные в деятельности базовой профессиональной организации Омской области.

Ключевые слова: базовая организация, инклюзивное образование, среднее профессиональное образование, инвалид, лицо с ограниченными возможностями здоровья, проблема

PROBLEMS OF INCLUSIVE VOCATIONAL EDUCATION (FROM THE WORK EXPERIENCE OF THE BASIC VOCATIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE OMSK REGION)

Voskresenskaya Galina Evgenievna

*Methodologist at the Center for Inclusive Professional Education
of the Basic Organization of the Omsk College of Professional Technologies
Omsk, Russia*

Annotation. The article reveals the difficulties and problems of implementing inclusive education for people with disabilities in the secondary vocational education system. The problems and possible solutions tested in the activities of the basic professional organization of the Omsk region are outlined.

Keywords: basic organization, inclusive education, secondary vocational education, disabled person, person with disabilities, problem

На основании распоряжения Министерства образования Омской области от 12.07.2016 года №2141 БПОУ ОО «Омский колледж профессиональных технологий» был определён базовой профессиональной

образовательной организации, обеспечивающей поддержку региональной системы инклюзивного среднего профессионального образования Омской области. На основании данного распоряжения в 2017 году в колледже было создано отдельное структурное подразделение Центр инклюзивного профессионального образования.

В настоящее время региональная система инклюзивного профессионального образования насчитывает 46 профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО), две из которых базовые: БПУО ОО «Омский колледж профессиональных технологий», БПОУ ОО «Омский колледж №1». Руководит деятельностью системы Министерство образования Омской области, базовая организация является организатором и координатором её функционирования. В регионе из года в год растёт численность студентов с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в 2024-2025 учебном году обучалось 1 523 человек с инвалидностью, с ОВЗ, из них 653 человека по программам среднего профессионального образования (далее – СПО), остальные по программам профессионального обучения.

За годы работы базовой организации выявлены и решаются ряд трудностей и проблем. Одни из них находятся в стадии решения, другие актуальны и в настоящее время.

Одна из важнейших проблем при реализации инклюзивного образования, это психологическая неготовность педагогов к работе с инвалидами, лицами с ОВЗ. Проведённое в 2018 году исследование показало, что на тот момент 66% педагогов региональной системы СПО психологически готовы к работе с лицами с инвалидностью, ОВЗ. В настоящее время ситуация изменилась, этот показатель выше, что демонстрирует анонимное анкетирование педагогов после мероприятий, проводимых базовой организацией. Тем не менее, мы не можем констатировать 100%-ую психологическую готовность; пока еще есть и непонимание, и неприятие.

С целью решения этой проблемы во всех ПОО проводится цикл мероприятий, которые способствуют формированию атмосферы «принятия» инклюзивного образования как реалии сегодняшнего дня, чтобы педагоги воспринимали данное направление работы не как нечто навязанное сверху администрацией, а как обычную штатную работу. Это: обсуждение на заседаниях педагогического совета, научно-методического совета, заседаниях цикловых комиссий и ряд других мероприятий. Кроме того, в первые годы работы рекомендуется регулярно проводить встречи педагогов и администрации ПОО со студентами с инвалидностью и ОВЗ. И конечно же, необходимо вовлекать этих студентов во все формы внеучебной деятельности: культурно-досуговую, социально-оздоровительную, студенческое самоуправление, исследовательскую деятельность и др. Это проводится с тем, чтобы и студенты с инвалидностью, и студенческий

коллектив в целом, и педагогический коллектив были объединены общей деятельностью.

Одним из направлений деятельности базовой организации является повышение квалификации педагогов региона в разных формах. На занятиях курсов повышения квалификации, семинарах, вебинарах, занятиях творческих групп, в том числе региональной творческой группы педагогов-психологов, обязательно обсуждаются вопросы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, что, безусловно, способствует формированию позитивного отношения к инклюзии.

Необходимо отметить, что есть и обратная сторона процесса – профессиональное выгорание педагогов. Для решения этой проблемы предлагаем проводить серию тренингов «Профилактика эмоционального выгорания у педагогов» в онлайн- и офлайн-режимах. Кроме того, апробирована дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Современные практики по предупреждению профессионального выгорания педагогических работников, работающих в сфере инклюзивного образования». Анонимное анкетирование слушателей программы показывает не только востребованность программы, но и её эффективность.

Несовершенство локальной нормативно-правовой базы, отвечающей современным требованиям федерального уровня – вот та проблема, которая в силу своей специфики влияет на весь процесс организации инклюзивного образования. В последние годы нормативно-правовая база федерального уровня активно совершенствуется. В тоже время некоторые ПОО несвоевременно актуализируют соответствующие локальные документы; при этом возникают ситуации, когда руководящие и педагогические сотрудники не осведомлены об изменениях, об актуальных требованиях. Опыт работы базовой организации показывает несколько вариантов решения данной ситуации:

- оперативное информирование всех организаций региона через информационные письма обо всех изменениях нормативно-правовой базы федерального уровня с рекомендацией актуализации локальных документов;
- пополнение сайта базовой организации актуальными документами;
- мониторинг формирования локальной нормативно-правовой базы.

По распоряжению Министерства образования Омской области базовая организация в конце каждого учебного года проводит мониторинг деятельности региональной системы инклюзивного образования на основе отчетов всех ПОО. В нём есть раздел «Нормативно-правовое обеспечение процесса», это помогает отслеживать формирование локальной базы, а для самих организаций – это напоминание о необходимости привести документы в соответствии требованиям;

- базовая организация реализует 15 дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, и во всех

программах есть раздел «Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного профессионального образования». На занятиях особое внимание уделяется локальным документам, и говорится о необходимости приведения этих документов в соответствие документам федерального уровня.

Мониторинг деятельности региональной системы инклюзивного образования 2024-2025 года показал значительную динамику процесса обеспечения нормативно-правовыми документами.

Одной из серьёзных проблем, которые зафиксированы в Омской области, является направление абитуриентов с инвалидностью, ОВЗ на обучение по всем специальностям / профессиям в базовую организацию. В первые годы функционирования эта проблема стояла очень остро. Большинство организаций во время приёмной кампании направляли абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ в базовую организацию. При этом, очевидно, что базовая организация не может удовлетворить запросы всех абитуриентов. Постепенно ситуация стала исправляться. В настоящее время встречаются единичные случаи. Это результат многолетней работы по нескольким направлениям.

Во-первых, на заседаниях Совета директоров ПОО периодически осуществляется информирование руководства всех организаций системы СПО о необходимости выполнять требования Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» о недопустимости направления абитуриентов в базовую организацию для получения профессионального образования как единственной возможности.

Во-вторых, ежегодно, в апреле осуществляется обучение по программе «Организация приемной кампании для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья»; на обучение направляются ответственные секретари и члены приёмных комиссий ПОО региона. На занятиях наравне с другими обсуждается этот вопрос. Помимо этих мероприятий, со стороны регионального Министерства образования осуществляется отслеживание ситуации во время приемной кампании посредством телефонных звонков.

С целью выполнения показателей Государственной программы «Доступная среда» темп роста численности инвалидов и лиц с ОВЗ, принятых на обучение по образовательным программам СПО должен составлять 115,5% по отношению к предыдущему году. В связи с этим, одной из проблем является обеспечение положительной динамики численности обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ. В Омской области этот показатель выполняется, при этом мы можем констатировать сложность выполнения. Если в областном центре, в г. Омск, нет подобных трудностей, то в районах такая проблема есть. Предлагаем следующие апробированные пути решения:

– деятельность регионального Центра профориентации и допрофессиональной подготовки лиц с инвалидностью и ОВЗ, который

создан и функционирует в базовой организации. Центр работает на регион, и в его работу вовлечены все организации региона системы СПО;

- внедрение различных форм профориентационной работы: ярмарка профессий, различные профориентационные проекты (игры, квесты), сотрудничество с социальными партнерами, экскурсии на предприятия, организации, консультации и другие мероприятия;

- индивидуальная профессиональная диагностика и профессиональные пробы учеников 6-11 классов с инвалидностью, с ОВЗ. Вовлечённость в эти процессы ежегодно составляет примерно 70%;

- тесное сотрудничество с БУ ОО «Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки населения», проведение совместных мероприятий.

Одна из актуальных проблем, остро стоящих в инклюзивном пространстве – это формальный подход при проведении психолого-педагогического консилиума (далее – ППк). Формально, ППк функционирует во всех организациях региона, но при этом можно отметить, что в ряде организаций это действительно формальный подход. При этом у педагогов есть запрос на проведение действенного ППк как эффективного инструмента реализации инклюзивного образования. Пути решения данной проблемы:

- сотрудничество с БУ ОО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (ПМПК): участие в различных мероприятиях, которые проводит ПМПК для организаций системы СПО – семинары, заседания круглых столов и др.;

- стратегическая сессия БУ ОО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», в ходе которой один из вебинаров посвящен вопросам организации и проведения ППк;

- ежегодно, в течение трёх лет базовой организацией проводится семинар «Организация психолого-педагогического консилиума в системе среднего профессионального образования». Он помогает в понимании его значимости ППк и в организации его работы;

- занятия «Организация работы психолого-педагогического консилиума» в рамках раздела программы «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ»: 1 час – лекция, 1 час – практическое занятие в форме деловой игры;

- индивидуальное консультирование.

Проведённое в 2018 году базовой организацией исследование показало, что на тот период времени 48% педагогов региона профессионально не готовы к работе с лицами с инвалидностью, с ОВЗ. Таким образом, вычленена ещё одна проблема, а именно – освоение и внедрение в педагогическую практику методик, приёмов работы для обучающихся разных категорий (нозологических групп). Для её решения педагогам необходима помощь. Как, каким образом базовая организация её

может оказать? Предлагаем несколько путей решения, апробированных в Омском регионе. Пути решения проблемы:

- освоение слушателями (педагогами) материала раздела двух программ повышения квалификации «Методическое сопровождение инклюзивного профессионального образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ». В этом разделе изучаются особенности организации образовательного процесса в соответствии с нозологической группой: как обучать лиц с нарушением зрения, слуха, интеллекта и т.д. Содержание программы «Методическое сопровождение инклюзивного образования в условиях профессиональной образовательной организации» примерно на 50 % отведено именно этим вопросам;

- для педагогов проводятся тематические семинары об особенностях обучения лиц разных нозологических групп. На семинарах подробно обсуждаются особенности той или иной группы инвалидов, вопросы методики проведения занятий, демонстрируются специальные технические средства обучения;

- базовая организация в рамках социального партнёрства организует выездные семинары для педагогов СПО на базе адаптивных школ для обучения детей с нарушением слуха, зрения, интеллекта. Семинары проводятся педагогами этих школ, используются их ресурсы. Педагоги СПО имеют возможность участвовать в семинаре, посетить уроки, что позволяет им увидеть использование тех или иных методов и приёмов в практической деятельности;

- сотрудники базовой организации разрабатывают методические материалы об особенностях реализации образовательного процесса для обучающихся разных нозологических групп – зрения, слуха, ОДА, речи, интеллекта. Эти материалы в открытом доступе размещены на сайте БПОО; могут использоваться педагогами региона в режиме самообразования;

- кроме методических материалов, базовая организация снимает учебные фильмы об особенностях проведения занятий для лиц с нарушением зрения, слуха, интеллекта. Фильмы смонтированы таким образом, что в них содержится теоретический материал и фрагменты занятий. Фильмы имеются в свободном доступе на сайте базовой организации.

Одной из важных проблем реализации инклюзивного образования в системе СПО является отсутствие правовых ограничений по численному составу обучающихся разных категорий в одной учебной группе. В системе СПО наполняемость учебных групп составляет 25 чел. При этом уже не редка ситуация, когда в одной группе обучаются студенты разных нозологий. Комплектование групп для обучающихся с ОВЗ должно быть регламентировано СанПиН, на основании которых снижается наполняемость групп при наличии обучающегося той или иной нозологической группы. В реальных условиях, несмотря на наличие студентов с инвалидностью, с ОВЗ, наполняемость составляет 25 человек. В этих условиях сложно провести

эффективное, продуктивное занятие для всех студентов, с учетом особенностей каждого. В рамках региона данная проблема пока не разрешима. Предполагаем, что необходимо инициирование рассмотрения данного вопроса на федеральном уровне.

На основании Письма Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 апреля 2015 года №06-443 «О направлении Методических рекомендаций по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования» все ПОО разрабатывают адаптированные образовательные программы СПО для студентов с инвалидностью, с ОВЗ. В тоже время существует недопонимание педагогами роли и значимости адаптированной образовательной программы в инклюзивном образовательном процессе. В ряде случаев разработка программ носит формальный характер, часть педагогов недопонимает их роли в образовательном процессе. Решение данной проблемы позволит не только разрабатывать качественный продукт, но и повысить качество образования лиц с инвалидностью и ОВЗ. Предлагаемые и апробированные пути решения указанной проблемы:

- повышение квалификации педагогов по дополнительным профессиональным программам. Программа «Методическое сопровождение инклюзивного образования в условиях профессиональной образовательной организации» содержит раздел в объёме 12 часов; в результате освоения программы слушатели должны иметь практический опыт разработки пояснительной записки адаптированной программы в соответствии с нозологией;
- периодическое проведение тематических семинаров, вебинаров;
- индивидуальное консультирование по вопросам разработки программ;
- разработка шаблонов паспортов (пояснительных записок), которые размещены на сайте базовой организации в открытом доступе;
- разработка примерных программ по пяти нозологиям, размещение этих программ на сайте.

Достаточно сложный вопрос – это вопрос обеспечения архитектурной доступности ПОО. Мониторинг уровня архитектурной доступности для инвалидов и лиц с ОВЗ объектов показывает либо частичную доступность, либо отсутствие доступности в образовательных организациях региона. Каждая организация работает в соответствии с планом первоочередных мероприятий по повышению показателей доступности. В настоящее время большинство имеет частичную доступность, в диапазоне 50-80%. Образовательные организации относятся к бюджетной сфере, в силу чего осваивают средства, выделяемые им учредителем. При этом, руководителям необходимо изыскивать средства другими способами: внебюджетные средства, спонсорская помощь, другие средства. Процесс идёт, но пока доля организаций с полной архитектурной доступностью незначительна.

Обеспечение специальными техническими средствами – это вопрос, который можно решить в рамках сетевого взаимодействия на основе соглашений о сотрудничестве базовой организации и ПОО: базовая организация предоставляет ПОО материально-технические ресурсы, включая учебное, компьютерное, реабилитационное оборудование для инвалидов и лиц с ОВЗ для трёх нозологических групп: с нарушением зрения, слуха, ОДА. Практика показывает востребованность данного механизма.

В настоящее время зафиксирован низкий уровень обеспеченности инклюзивного образовательного процесса узкими специалистами (переводчики русского жестового языка, тифлосурдопереводчики, тьютеры, ассистенты (помощники), в то время как в них есть востребованность. ПОО пока не могут позволить отдельные штатные единицы специалистов. В данном случае мы фиксируем проблему, не предлагая путей её решения. При наличии студентов с инвалидностью и ОВЗ в организациях должны работать специалисты на постоянной основе.

Подводя итоги, можно констатировать наличие трудностей и проблем в процессе реализации инклюзивного образования лиц с инвалидностью и ОВЗ. Работники системы образования должны находить варианты их решения, тем самым способствуя развитию инклюзии, обеспечению доступа к качественному образованию этой категории обучающихся, необходимому для их адаптации и полноценной социализации в обществе.

Список литературы

1. Письмо Минобрнауки России от 18.03.2014 №06-281 «О направлении Требований» (вместе с «Требованиями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащённости образовательного процесса», утв. Минобрнауки России 26.12.2013 №06-2412вн) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-18032014-n-06-281/> (дата обращения: 02.06.2025).

2. Письмо Минобрнауки России от 22.04.2015 №06-443 «О направлении Методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования», утв. Минобрнауки России 20.04.2015 №06-830вн) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-22042015-n-06-443/> (дата обращения: 02.06.2025).

3. Письмо Минпросвещения России от 07.02.2020 №ВБ-234/07 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по формулированию заключений, включающих рекомендации по сопровождению ассистентом (помощником) и (или) тьютором»)

[Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_374697/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 02.06.2025).

4. Приказ Минпросвещения России от 02.09.2020 №457 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_366971/ (дата обращения: 02.06.2025).

5. Приказ Минпросвещения России от 31.03.2025 №253 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере общего, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых, организации отдыха и оздоровления детей, а также оказания им при этом необходимой помощи» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_505415/7ac0686fb89ecf5167bffd2e09c9934078842b0f/ (дата обращения: 02.06.2025).

6. Распоряжение Минпросвещения России от 09.09.2019 №Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_333385/ (дата обращения: 02.06.2025).

7. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.06.2025).

© Воскресенская Г.Е., 2025

ИНКЛЮЗИВНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Кузьмина Ольга Сергеевна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры дефектологического образования

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Россия

Аннотация. В представленной работе раскрывается опыт организации инклюзивного высшего образования. Эффективность описываемой практики обеспечивается за счёт совместного погружения

студентов с ограниченными возможностями здоровья и без ограничений в профессионально ориентированную среду. Погружение предполагает последовательную смысловую деятельность студентов и осуществляется через социально-образовательные проекты, посредством технологии проектирования.

Ключевые слова: *студенты с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, погружение, профессионально ориентированная среда, технология инклюзивного социально-образовательного проектирования*

INCLUSIVE SOCIAL AND EDUCATIONAL PROJECTS IN THE TRAINING OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Kuzmina Olga Sergeevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Defectological Education*

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Omsk State Pedagogical University»

Omsk, Russia

Abstract. *The presented work reveals the experience of organizing inclusive higher education. The effectiveness of the described practice is ensured by joint immersion of students with and without disabilities in a professionally oriented environment. Immersion involves consistent meaning-making activities of students and is carried out through social and educational projects, using design technology.*

Keywords: *students with disabilities and limited health capabilities, immersion, professionally oriented environment, technology of inclusive social and educational design*

Развитие инклюзивного высшего образования обусловлено влиянием экономических, политических, социокультурных факторов и органично связано с направлением развития общества в целом и его отношения к лицам с инвалидностью (Т.Ю. Четверикова) [6]. В свою очередь, качество обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) становится основой успешности в будущей профессиональной деятельности. По мнению Т.В. Бурлаковой, компетентный человек, творчески решающий профессиональные задачи, осознающий личностную и общественную значимость своей деятельности, готовый нести ответственность за ее результаты, способен обеспечить системные изменения в профессиональной практике с учетом новых вызовов [1].

Поиск действенной модели обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ привел к нестандартному решению – погружению таких студентов в профессионально ориентированную среду и совместную активную деятельность со сверстниками без ограничений. Рассматривая погружение в профессионально ориентированную среду как один из механизмов апробации сформированных у студентов профессиональных знаний по определённой учебной дисциплине, акцентируем внимание на последовательной смысловой стороне этой деятельности при поддержке преподавателя вуза. Это предполагает специально организованные социально-педагогические условия, в которые погружается студент и происходит «примеривание» разнообразных профессиональных ролей в непосредственной педагогической практике с реальными обучающимися, педагогическими работниками, родителями и другими субъектами коррекционно-образовательного процесса. Именно такое погружение, по нашему мнению, создаёт предпосылки появления ценностных установок на будущую профессию и развитие своей компетентности в определенной педагогической области.

Главным средством совместной деятельности становится технология инклюзивного социально-образовательного проектирования, которая предстаёт в качестве совместной проектной деятельности студентов с ОВЗ и без ограничений в области организации инклюзивного образования, т.е. все студенческие проекты посвящены инклюзивной практике. В данном контексте целью становится внедрение технологии инклюзивного социально-образовательного проектирования в процесс обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Для её реализации осуществляется обучение студентов с ограничениями и без них по определенной дисциплине (в нашем случае «Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями») и формирование у них готовности к работе в условиях инклюзивного образования (все студенты обучаются по направлению «Педагогическое образование»).

Основными задачами внедрения и реализации технологии инклюзивного социально-образовательного проектирования становятся:

1. Разработка направлений социально-образовательных проектов в области инклюзии для студентов с инвалидностью и ОВЗ и без ограничений.
2. Подготовка методических материалов для сопровождения социально-образовательного проектирования всеми студентами.
3. Определение площадки реализации инклюзивных социально-образовательных проектов.
4. Разработка системы оценивания инклюзивных социально-образовательных проектов, выполненных студентами с инвалидностью и ОВЗ и без ограничений.

5. Практическая реализация разработанных инклюзивных социально-образовательных проектов и рефлексия полученных результатов.

Последовательность событий следующая: знакомство с теоретическим содержанием, организация проектной деятельности, участие в конкурсе социально-образовательных проектов, совместное творческое событие – фестиваль. Рассмотрим подробнее. Сначала студенты определяются с тематикой социально-образовательных проектов, посвященных инклюзивному образованию; готовят методические материалы, ориентированные на сопровождение проектной деятельности. Далее преподаватель помогает в определении площадки реализации студентами социально-образовательных проектов (как правило, площадками становятся организации социальных партнеров). Разрабатывается система оценивания инклюзивных социально-образовательных проектов (в том числе на основе экспертного заключения представителей организаций-партнёров). Осуществляется реализация проектов и подготовка обобщенных выводов.

Подробнее представим практический опыт реализации технологии инклюзивного социально-образовательного проектирования. В течение четырёх лет студентами 3-го курса направления «Педагогическое образование» ОмГПУ осуществлялось освоение дисциплины «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями» посредством технологии инклюзивного социально-образовательного проектирования. Концептуальная идея данной технологии заключается в совместной активной деятельности студентов с инвалидностью и студентов без ограничений. Содержание совместной деятельности включает подготовку и реализацию социально-образовательных проектов, в том числе в области инклюзии.

Первым шагом становится изучение дисциплины «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями». Во втором семестре студенты 3-го курса всех профилей в соответствии с учебным планом изучают данную дисциплину. В числе третьекурсников ежегодно обучаются студенты с инвалидностью и ОВЗ. Как правило, основной проблемой у таких обучающихся становятся нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения слуха, зрения, соматические заболевания. В этот период студенты определяются с направленностью проекта (социальная или образовательная инклюзия), выбирают возраст и категорию обучающихся, разрабатывают мероприятия.

Второй шаг – организация проектной деятельности студентов, которая происходит по алгоритму:

- определение идеи, направления и темы проекта, выбор категории обучающихся и их возраста, поиск образовательной организации, в которой может быть реализован проект;

- подготовка паспорта социально-образовательного проекта;

- проектирование основного содержания и его фиксация в виде методических материалов;
- реализация проекта;
- подготовка рефлексивного отчёта в формате видеоматериала, мультимедийной презентации, скринкаста, публикации и пр.

Под руководством преподавателей кафедры дефектологического образования ОмГПУ осуществляется планирование действий; составление паспорта проекта; разработка конспектов, рабочих программ, технологических карт и др.; реализация социально-образовательных проектов и обобщение результатов в виде рефлексивного отчёта.

Третьим шагом и логическим итогом становится участие всех социально-образовательных проектов в университетском конкурсе, который проходит в два этапа: отборочный и финальный.

Четвертый и последний шаг: наиболее интересные проектные идеи реализуются при проведении традиционного мероприятия – фестиваля, посвященного включению лиц с инвалидностью и ОВЗ в социокультурное пространство «Включаем ВСЕХ!». В данном мероприятии активность проявляют все студенты, в том числе с инвалидностью и ОВЗ.

Обобщая представленный алгоритм представим основные мероприятия, которые уже четвёртый год, циклично реализуются в рамках технологии социально-образовательного проектирования:

1. Внедрение технологии инклюзивного социально-образовательного проектирования в процесс освоения содержания дисциплины «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями».

2. Организация проектной деятельности студентов: понимание и формулировка идеи, темы, целевых характеристик будущего проекта; написание паспорта проекта; разработка методических материалов для реализации; проведение мероприятий по осуществлению главной идеи проекта; анализ и обобщение результатов.

3. Презентация социально-образовательного проекта в области инклюзии на университетском конкурсе, членами жюри которого становятся потенциальные работодатели, социальные партнёры, представители бизнеса.

4. Участие в фестивале, посвящённом включению лиц с инвалидностью и ОВЗ в социокультурное пространство «Включаем ВСЕХ!».

Итак, основной замысел представленной технологии заключается не столько в исправлении у студентов с инвалидностью и ОВЗ недостатков или создании адаптивных условий, сколько в поиске скрытых ресурсов развития на основе их погружения в активную совместную проектную деятельность. Фактически, осваивая то или иное теоретическое содержание, студенты включаются в разработку и реализацию проектов, апробируют сформированные знания в практической подготовке, опираясь на свои возможности. Обязательным элементом такой активной деятельности

становится совместная работа над проектом всех студентов с инвалидностью и без ограничений.

В процессе инклюзивного социально-образовательного проектирования используются разнообразные технологии, методы и приёмы (традиционные и инновационные). Так за основу принята классификация технологий Е.В. Самсоновой [4], которая дополняется систематизацией методов и технологий Н.В. Микляевой [3], детализируется типологией специальных приемов Б.К. Тупоногова и Л.А. Ремезовой [5]. В таблице представлен перечень основных методических инструментов.

Таблица

Технологии, методы и приёмы, используемые в процессе инклюзивного социально-образовательного проектирования

Технологии	Методы	Приёмы
Коммуникативно-ориентированные технологии, когнитивно-ориентированные технологии, социально-ориентированные технологии.	Метод направленности на другого (включения студента с ОВЗ в активную проектную деятельность). Метод формирования мотивации к взаимодействию. Метод формирования регуляторных и смыслообразующих функций.	Приём безусловного принятия. Приём синтонии и отзеркаливания. Приём совместно-распределенной деятельности. Приём анализа диалектических ситуаций. Приём предоставления выбора. Приём согласования статусных позиций. Приём предоставления выбора. Приём диалога и договора. Приём субъективного ранжирования. Приём развития социального интеллекта. Приём эмоциональной и интеллектуальной децентрации. Приём формирования смысловых вех. Приём социального прогноза. Приём кооперации и др.

В результате представленная интеграция применяемых технологий, методов и приёмов отражает важные направления личностного развития каждого студента, в том числе с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: когнитивное развитие, социальное становление, общение и коммуникация. Например, на когнитивное развитие направлен такой прием как анализ диалектических ситуаций; становлению социального взаимодействия способствует метод направленности на другого; общение и коммуникацию совершенствуют коммуникативно-ориентированные технологии и пр.

Опираясь на фундаментальный подход В.А. Караковского, критериями эффективности внедрения технологии инклюзивного социально-

образовательного проектирования в процесс обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ стали: критерий факта и критерий качества [2].

Критерий факта представляет собой формальные показатели, такие как:

- увеличение численности студентов, включённых в процесс обучения посредством технологии инклюзивного социально-образовательного проектирования (2022 г. – 224 чел., 2023 г. – 379 чел., 2024 г. – 435 чел., 2025 г. – 461 чел.);

- увеличение количества подготовленных и реализованных студентами социально-образовательных проектов (2022 г. – 13 проектов, 2023 г. – 21 проект, 2024 г. – 33 проекта, 2025 г. – 40 проектов).

Критерий качества состоит из показателей, представленных на конкурсе студенческих социально-образовательных проектов:

- соответствие хода и содержания проекта его целевым ориентирам;
- полнота реализации идейного замысла проекта;
- рефлексия хода проекта и перспективы деятельности для дальнейшего развития проекта.

Качество представленных проектов определялось посредством конкурса, членами жюри которого были социальные партнёры, работодатели, администрация и преподаватели ОмГПУ.

Результаты практики внедрения технологии инклюзивного социально-образовательного проектирования в процесс обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ были систематизированы в три подгруппы: содержательные, универсальные, мотивационно-ценностные.

Содержательные результаты – это усвоение теоретических знаний по дисциплине «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями», формирование опыта социально-образовательного проектирования в области инклюзивного образования.

Универсальные результаты – это развитие общих способностей, связанных с когнитивными, коммуникативными, регуляторными навыками, в том числе навыками формулировки основной идеи социально-образовательного проекта, подготовки методических материалов и реализации такого проекта, рефлексии полученных результатов, а также способности взаимодействовать и эффективно осуществлять совместную проектную деятельность.

Мотивационно-ценностные результаты – это установка на открытость к взаимодействию и принятию другого человека и окружающего мира, демонстрация умения и готовности к совместной социально-образовательной деятельности студентов с нормативным развитием и инвалидностью, ОВЗ.

Таким образом, совместное погружение студентов с ОВЗ и без ограничений в профессионально ориентированную среду способствует формированию адаптационной платформы для будущей профессиональной

деятельности в условиях инклюзивного образования: происходит «примеривание» профессиональных позиций, выработка навыка коммуникации и взаимодействия при решении профессиональных проблем, становление педагогического опыта и ценностных установок на инклюзию. Ведущей перспективой реализации практики внедрения технологии инклюзивного социально-образовательного проектирования в процесс обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ является становление личности, способной строить жизнь, достойную человека, в эмоционально-смысловом единстве с миром и другими людьми.

Список литературы

1. *Бурлакова Т.В.* Индивидуализация профессиональной подготовки студентов: концептуальные основы: монография. Шуя: Изд-во ШГПУ, 2008. 179 с.
2. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. М.: Новая школа, 1996. 155 с.
3. *Микляева Н.В.* Моделирование образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 362 с.
4. Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации: методическое пособие / под ред. С.В. Алёхиной, Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 77 с.
5. *Тупоногов Б.К.* Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей: методич. пособие. М.: ВЛАДОС, 2014. 223 с.
6. *Четверикова Т.Ю.* Проблемные вопросы современной инклюзивной школьной практики // Культурогенезные функции психолого-педагогического и специального образования. сборник научных и научно-методических статей IX Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2025. С. 1533-1537.

© Кузьмина О.С., 2025

ОПЫТ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРАКТИКЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОО

Мосалова Ольга Сергеевна

преподаватель

Гуманитарно-педагогический колледж

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»*

г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Трофимова Юлия Александровна

преподаватель

Гуманитарно-педагогический колледж

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»*

г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема наставничества в инклюзивной практике в системе профессионального образования. Представлены результаты работы Гуманитарно-педагогического колледжа со студентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Раскрыт опыт внедрения комплексных направлений наставничества в практику профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: инвалидность, ограниченные возможности здоровья, профессиональная образовательная организация, студенты, инклюзивное образование, наставничество

PREPARING PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Petrova Anna Alexandrovna

Teacher Humanities and Pedagogy College

*State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State
«University of Humanities and Technology»*

Orehovo-Zuevo, Russia

Ivanov Ivan Ivanovich

Teacher Humanities and Pedagogy College

*State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State
«University of Humanities and Technology»*

Orehovo-Zuevo, Russia

Abstract. *The article discusses the problem of mentoring in inclusive practice in the professional education system. The results of the Humanitarian and Pedagogical College's work with students with limited health opportunities and disabilities are presented. The experience of implementing comprehensive mentoring approaches in the practice of a professional educational organization is revealed.*

Keywords: *disability, limited health opportunities, professional educational organization, students, inclusive education, mentoring*

Сегодня инклюзивное образование является одним из приоритетных направлений государственной социальной политики. Существующая потребность в инклюзивном образовании огромна, количество детей с подобными проблемами таково, что и становится необходимостью развивать наставничество в профессиональной образовательной организации [1; 2; 5; 6]. Обучение детей с ограниченными возможностями происходит не в специализированном, а в обычном учебном заведении. Средством реабилитации для молодёжи, имеющей особые потребности развития, становится весь социум. Это ведет не только к её успешной интеграции, но и духовному оздоровлению общества в целом [3; 4].

Одно из направлений работы профессиональной образовательной организации (далее – ПОО) – это решение проблемы социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и/или инвалидностью посредством включения их во внеурочную деятельность колледжа. В этом случае наставничество позволяет создать условия для быстрого и качественного прохождения адаптационного процесса с учётом личностных результатов студентов с ОВЗ и/или инвалидностью, способствовать формированию у них коммуникативных умений, необходимых для адаптации в новом коллективе.

Так, в Гуманитарно-педагогическом колледже ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» нами был разработан проект наставнической деятельности со студентами с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью, обучающимися по программе профессионального обучения 44.02.01 «Дошкольное образование» и 44.02.04 «Специальное дошкольное образование». В качестве наставников выступают педагог-психолог, преподаватели-предметники, педагог-организатор физического воспитания, педагоги ДО (прошедшие курсы повышения квалификации по вопросам образования и/или воспитания обучающихся с ОВЗ). Срок реализации проекта – 3 года и 10 месяцев.

В соответствии с современными образовательными стандартами Гуманитарно-педагогический колледж стремится разными способами создать условия, способствующие получению качественных образовательных услуг для всех студентов, включая лиц с ограниченными

возможностями здоровья и/или инвалидностью. Это достигается за счёт поддержки образовательного процесса, который является непрерывным и всесторонним.

Концепция модернизации российской системы образования определяет важность и значительность системы дополнительного образования, способствующей творческому развитию молодёжи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, направленную на их адаптации в обществе. Существующая потребность в инклюзивном образовании огромна, количество детей с подобными проблемами таково, что необходимо развивать направление наставничества в инклюзивном образовании в ПОО. Поэтому одним из актуальных вопросов в Гуманитарно-педагогическом колледже является обеспечение равных образовательных возможностей для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Сопровождение обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью относится к ряду системных мероприятий с использованием различных методов, направленных на решение проблем коррекции и развития обучения и воспитательной работы, создавая благоприятные условия для социализации обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью. Это предполагает работу и с родителями (законными представителями) студентов с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью, которые оказывают поддержку и содействие, систематически посещают индивидуальные и/или групповые консультации и интересуются достижениями своих детей (подопечных).

Цель проекта: создание условий в ПОО для успешного обучения, развития и социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью, а также выявление и развитие личностного потенциала, формирование коммуникативных навыков через вовлечение их во внеурочную деятельность колледжа.

Задачи проекта:

- расширение возможностей студентам с ОВЗ и/или инвалидностью для самореализации и социализации;
- оказание социальной, психолого-педагогической помощи студентам с ОВЗ и/или инвалидностью и их родителям;
- использование эффективных форм, методов и средств в процессе социально-педагогического сопровождения с целью удовлетворения и профессиональных интересов студентов;
- активное вовлечение студентов с ОВЗ и/или инвалидностью в образовательный процесс ПОО и во внеклассный досуг;
- проведение массовых мероприятий для/и/или со студентами с ОВЗ и/или инвалидностью;
- мониторинг эффективности.

Опыт наставничества представлен как комплекс, состоящий из пяти блоков:

- психолого-педагогический,
- организация досуга,
- развитие творческого потенциала и познавательной активности посредством внеаудиторной работы,
- взаимодействие с родителями и/или законными представителями,
- мастерство преподавателей.

Основными показателями эффективности опыта наставничества являются критерии, позволяющие адекватно оценивать процессы достижения результатов, измерять результаты развития в динамике и контролировать реализацию запланированных программных мероприятий.

Отмечая результаты интеграции студентов с ОВЗ и/или инвалидностью в Гуманитарно-педагогическом колледже ГГТУ, можно сказать об эффективности практики, организованной профессиональным учреждением. Успешное обучение и развитие профессиональных интересов и личностного потенциала у студентов с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью было достигнуто через использование эффективных форм, средств и методов процессе интеграции студентов в образовательный процесс ПОО и во внеклассный досуг. Весь комплекс психолого-педагогической помощи и мониторинг результатов, а также активное вовлечение студентов с ОВЗ и/или инвалидностью в участие в массовых мероприятиях способствовали созданию условий для благополучной социальной адаптации, формированию коммуникативных навыков и расширению возможностей для самореализации.

Таким образом, такая организация наставничества – это один из эффективных путей формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в колледже.

Список литературы

1. *Алёхина С.В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2021. №1. С. 5-16.

2. *Ефремова В.Е., Ахметшина И.А.* Коррекционно-развивающая работа в системе реабилитационной службы учреждений социальной защиты населения Московской области // Транслингва: вопросы современной науки и технологий сквозь призму языкового сознания: сборник по материалам международной научно-практической конференции, Москва, 12 декабря 2024 года. М.: ЗАО «Университетская книга», 2025. С. 236-240.

3. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт. сост. А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. Волгоград: Учитель, 2022. 147 с.

4. Соловьева О.А. Теория и практика создания инклюзивной образовательной среды в учреждениях профессионального образования: учебно-метод. пособие. Минск: РИПО. 2020. 192 с.

5. Тимохина Т.В., Ахметшина И.А. Инклюзивно ориентированное образование как направление развития современной науки и практики // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. №4. С. 124-129.

6. Mikityuk I.V., Akhmetshina I.A. Humanistic model of education of frequently ill students // Современные здоровьесберегающие технологии. 2025. No1. P. 76-85.

© Мосалова О.С., Трофимова Ю.А., 2025

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Овеян Сусанна Амбарцумовна

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории физического воспитания, методики и адаптивной физической культуры
Государственный институт физической культуры и спорта Армении
г. Ереван, Республика Армения*

Мкртчян Наира Аркадьевна

*старший преподаватель кафедры медико-биологических наук
Государственный институт физической культуры и спорта Армении
г. Ереван, Республика Армения*

Хачатрян Диана Феликсовна

*юрист, юридическая фирма «Егизарян и партнеры»
юрист Фонда экономического развития сельских территорий Армении
г. Ереван, Республика Армения*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня инклюзивности и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Республике Армения. Анализ охватывает данные, собранные в 29 государственных, частных и межгосударственных вузах, расположенных в трёх крупных городах страны. Рассмотрены количественные и качественные показатели участия студентов с инвалидностью в образовательном процессе, выявлены основные препятствия, включая отсутствие технических условий, нехватку статистических данных, неподготовленность преподавателей и недостаток информации о специфике инвалидности студентов.

Представлены предложения по системным реформам и совершенствованию образовательной политики.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, высшее образование, студенты с инвалидностью, доступность, Армения, образовательная политика, академическая инклюзия*

EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF ARMENIA

Hoveyan Susanna Hambardzum

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Physical Education, Methodology and Adaptive Physical Culture
State Institute of Physical Culture and Sports of Armenia
Yerevan, Republic of Armenia*

Mkrtchyan Naira Arkadi

*Senior Lecturer of the Department of Biomedical Sciences
State Institute of Physical Culture and Sports of Armenia
Yerevan, Republic of Armenia*

Khachatryan Diana Feliks

*Lawyer, «Yeghiazaryan & Partners» Law Firm
Lawyer of the Foundation for Economic Development
of Rural Areas of Armenia
Yerevan, Republic of Armenia*

Abstract. *This article presents the results of a study on the level of inclusiveness and accessibility of higher education for persons with disabilities in the Republic of Armenia. The analysis covers data collected from 29 state, private, and interstate universities located in the three largest cities of the country. Quantitative and qualitative indicators of the participation of students with disabilities in the educational process are examined. The study identifies key obstacles, including the lack of technical infrastructure, insufficient statistical data, limited teacher preparedness, and a lack of information regarding students' specific disabilities. The findings highlight the need for a revision of current approaches to inclusive higher education and propose specific directions for systemic reforms and policy improvements.*

Key words: *inclusive education, higher education, students with disabilities, accessibility, Armenia, education policy, academic inclusion*

Право на образование признан одним из основополагающих прав человека и играет решающую роль в формировании личности, профессиональном становлении и обеспечении достойного уровня жизни.

Для лиц с инвалидностью получение качественного образования приобретает ещё большее значение, т.к. выступает механизмом реализации потенциала и полноценного участия в жизни общества [2; 3; 5; 6].

Согласно данным Статистического комитета Республики Армения, по состоянию на 1 июля 2024 года в стране проживало 173 856 лиц с инвалидностью, из которых 83 396 – женщины [1]. Несмотря на предпринимаемые шаги в направлении инклюзивности, уровень вовлечённости лиц с инвалидностью в систему высшего образования остаётся низким. Настоящее исследование направлено на выявление причин этого явления и поиск решений.

Вопрос инклюзивного образования закреплён в национальном законодательстве. Армения ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов, в соответствии с которой каждый гражданин имеет право на образование без дискриминации [3]. С 2005 года принципы инклюзивности закреплены в государственных образовательных программах [4]. Закон Республики Армения «Об образовании лиц с особыми образовательными потребностями» служит правовой основой обеспечения инклюзивного подхода на всех уровнях образования.

Целью исследования является оценка степени доступности и инклюзивности высшего образования для лиц с инвалидностью в Армении. Исследование охватывает 29 вузов в Ереване, Гюмри и Ванадзоре и включает как количественный (анализ статистики), так и качественный компонент (опрос преподавателей и административного персонала).

Рассмотрим результаты исследования.

1. Статистические данные. В 2023-2024 учебном году в 29 вузах обучались 73 581 студента, из которых только 339 (0,46%) – лица с инвалидностью. При этом в возрасте от 18 до 40 лет в Армении проживает 18 738 человек с инвалидностью, из которых только 1,81% вовлечены в высшее образование.

Представим распределение студентов по следующим параметрам:

- по группе инвалидности: III группа – 58,7%, II группа – 19,5%, I группа – 5,3%, не указано – 16,5%;
- по типу инвалидности: нарушения опорно-двигательного аппарата – 9,7%, нарушения зрения – 7,4%, нарушения слуха – 1,2%, нарушения речи – 1,2%, другие – 32,1%, не указано – 48,4%;
- по полу: мужчины – 62,3%, женщины – 37,7%;
- по форме обучения: очная – 68,1%, заочная – 31,9%;
- по уровню образования: бакалавриат – 78%, магистратура – 22%.

2. Проблемы, выявленные преподавателями. На основе опроса преподавателей и административного персонала были выявлены следующие трудности:

- отсутствие технических условий: нехватка адаптированной среды, учебных материалов и технологий;

- низкий уровень профессиональной подготовки преподавателей: отсутствие знаний о специфике инвалидности и методах работы;
- коммуникационные барьеры: особенно при взаимодействии со студентами с нарушением слуха;
- эмоциональные и психологические сложности: от стресса и жалости до профессионального выгорания.

Информация о студентах с инвалидностью в вузах носит фрагментарный характер и не позволяет вузам выстраивать эффективную стратегию инклюзии. Опросы показывают, что преподаватели нуждаются в обучении, методических ресурсах и административной поддержке. Низкий процент вовлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья указывает как на структурные проблемы, так и на необходимость комплексных решений, включая нормативное регулирование, финансирование, кадровую политику и развитие культуры инклюзии.

Исследование выявило острый дефицит инклюзивных практик в вузах Армении. Среди приоритетных направлений реформ: сбор и анализ полных данных о студентах с инвалидностью, повышение квалификации преподавателей, развитие доступной инфраструктуры и технологий, расширение правовых гарантий равного доступа к образованию.

Инклюзивность не может быть реализована без политической воли, системного подхода и межсекторального сотрудничества.

Список литературы

1. АРМСТАТ. Статистический комитет Республики Армения. Демографический сборник Армении, 2024 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.armstat.am/ru/?nid=82&id=2705> (дата обращения: 10.06.2025).

2. Ахметшина И.А., Балакирева Н.А., Юсупова Х.Г., Мисаилов А.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение студентов первого курса в период адаптации к образовательным условиям вуза // Научные исследования: образовательно-инновационные, экономические, педагогические, юридические и философские технологии и практика: монография / А.С. Амербеков, И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева и др.; под общей ред. проф. С.Г. Емельянова; отв. ред. проф. О.И. Кириков; доц. А.В. Сухоруких. Книга 74. Воронеж: ВГППУ; М.: Наука: информ, 2022. 259 с. С. 141-148.

3. Конвенция ООН о правах инвалидов от 13 декабря 2006 года [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 10.06.2025).

4. Национальная программа развития образования Республики Армения на 2021-2026 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://amcham.am/wp-content/uploads/2021/09/RA-Government-program-2021-2026.pdf> (дата обращения: 10.06.2025).

5. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE, 2002 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://index-for-inclusion.org/en/> (дата обращения: 10.06.2025).

6. UNESCO. Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries. Paris, 2018 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.readkong.com/page/education-and-disability-analysis-of-data-from-49-countries-5355208> (дата обращения: 10.06.2025).

© Овеян С.А., Мкртчян Н.А., Хачатрян Д.Ф., 2025

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Пискун Ольга Юрьевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, руководитель ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, Россия*

Акиниин Владимир Александрович

*старший преподаватель теории и методики дошкольного образования, тьютор ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье определяются проблемы и перспективы психолого-педагогического сопровождения обучающихся вузов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Авторы предлагают пути решения обозначенных «точек роста» и траекторию развития психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях университета.

Ключевые слова: высшее образование, обучающиеся, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальный подход, командная работа

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AND LIMITED HEALTH: PROBLEMS AND PROSPECTS

Piskun Olga Yurievna

*Candidate of Psychological, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Head of the Resource Center for Supporting Students with Disabilities
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia*

Akinshin Vladimir Alexandrovich

*Senior Lecturer in Theory and Methodology of Preschool Education, Tutor of the Resource Center for Supporting Students with Disabilities
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia*

Abstract. *The article identifies the problems and prospects of psychological and pedagogical support for university students with disabilities and limited health opportunities. The authors propose solutions to the identified «growth points» and a development trajectory for psychological and pedagogical support for university students with disabilities and limited health opportunities.*

Keywords: *higher education, students, disabilities, limited health opportunities, psychological and pedagogical support, individual approach, and teamwork*

Процесс сопровождения студентов-инвалидов в условиях вуза происходит все 10 лет существования Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (далее – ФГБОУ ВО «НГПУ»). Все сотрудники – тьюторы, переводчик русского жестового языка, руководитель – при поддержке ректората, под научным руководством доктора психологических наук, профессора, профессора кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства Р.О. Агавеляна, занимаются созданием доступной образовательной среды в университете; обеспечением системного, комплексного, скоординированного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья; применением ассистивных технологий и специального сенсорного оборудования.

Перед нами стоит важная задача – создание доступности, условий и качества профессионального образования лиц, имеющих инвалидность и ограниченные возможности здоровья, осваивающих программы высшего

образования в педагогическом университете; обеспечение условий для инвалидов объектов и образовательных услуг в ФГБОУ ВО «НГПУ», оказание необходимой помощи, а также объединение и координация усилий подразделений Университета по организации образовательной и инновационной деятельности в области психологии и педагогики, специальной психологии и педагогики, социологии.

Модель психолого-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ в педагогическом университете предполагает создание доступной среды. Создание доступной образовательной среды педагогического университета достигается не только в виде планомерной организации архитектурной доступности, но и беспрепятственного получения образования студентами с разными проблемами здоровья [1; 10]. Так, для глухих студентов организован перевод на русский жестовый язык [11; 12; 13; 14], возможность слухоречевой работы, для слабослышащих и студентов после кохлеарной имплантации предоставляется возможность использования звукоусиливающей аппаратуры; студенты с нарушением слуха обращаются за тьюторской и консультативной помощью [1; 10]. Для незрячих обучающихся используются шрифт Брайля, тифлокомментарий, машины, сканирующие и читающие текст, но главная их поддержка – тьюторское сопровождение; слабовидящие студенты могут применять различные виды увеличителей – портативных и стационарных, активно принимают помощь электронных голосовых помощников и специалистов [1; 10]. Для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата важным условием получения образования является архитектурная доступность и возможность восполнять свой потенциал, которую предоставляют специалисты Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «НГПУ» [1; 4; 10].

Психолого-педагогическое сопровождение – это систематические коррекционно-развивающие занятия со специалистами (учителями-дефектологами, сурдопедагогами, педагогами-психологами), осуществляющиеся по запросу обучающихся с разными нозологиями, способствуют повышению профессионального и личностного уровня выпускников с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, общими заболеваниями.

Следует отметить, что процесс сопровождения начинается с профориентационных мероприятий – именно там мы знакомимся с потенциальными абитуриентами и, в дальнейшем, некоторые из них становятся нашими студентами [1; 8; 9; 10]. Со студентами работают преподаватели, которые, в той или иной мере, знакомы с особенностями обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Наша задача – проинформировать педагогов о том, как надо общаться с этими студентами, организовывать ситуации восприятия материала, привлекая ассистивные технологии

сопровождения и специальные технические средства обучения [1; 8; 9; 10]. Такое информирование происходит сразу после окончания работы приёмной кампании: не указывая диагнозы студентов, мы прописываем рекомендации каждому из них и отправляем их по подразделениям университета с целью оповещения каждого преподавателя, работающего с ними. Это даёт возможность профессорско-преподавательскому составу учесть в работе особенности обучающихся.

За время работы ресурсного центра были обозначены некоторые проблемы и определены пути решения.

Во-первых, не все студенты представляют документы, подтверждающие инвалидность, т.е. скрывают её. Бывают критические ситуации, где это выясняется: студент долгое время не говорил об инвалидности, но состояние здоровья однажды его подвело и привело к острой ситуации, которой могло не случиться, если бы соблюдались необходимые условия. Выходом из этой ситуации может быть готовность самого студента принять свою инвалидность и заявить о ней. Этому посвящены профориентационные мероприятия и работа в приёмной кампании.

Во-вторых, сведения о зарубежных студентах-инвалидах не вносятся в реестр вуза, пока не получают вид на жительство и не пройдут переосвидетельствование в России. Ресурсный центр принимает их обращения и старается помочь, поскольку отсутствие нужных документов не означает отсутствие инвалидности. Поэтому специальные условия получения высшего образования должны быть созданы.

В-третьих, накапливающееся напряжение, неблагоприятные проблемы и трудности, возникающие во взаимоотношениях с преподавателями и сверстниками из-за неверных представлений возможностях построения этих отношений. Выход здесь только один: консультации, объяснение, выбор конструктивной психологической стратегии [4; 5; 7].

В-четвёртых, проблемы коммуникации в студенческой группе истолковываются студентом-инвалидом как буллинг. В таких случаях необходима работа и со студентом, и с группой (в контексте совместной деятельности) в рамках преподаваемой дисциплины, общих мероприятий, в метафорическом контексте [1; 2; 7; 15].

В-пятых, несоблюдение социальных границ во взаимоотношениях с преподавателями, обусловленное взаимосвязью психологических границ и темпоральной компетентности личности. Решение этой проблемы требует психолого-педагогического сопровождения студента по формированию способности встраиваться в социокультурное пространство высшего учебного заведения с возможностью контролировать собственные навыки, такие, как: управления временем, планирование [1; 2; 7].

В-шестых, информационно-коммуникационные технологии влияют на сокращение коммуникативных компетенций, это проявляется не столько в

умении говорить и писать, сколько в умении понимать других людей, выражать свои мысли и чувства в разных социальных конситуациях общения. К решению этой проблемы следует подходить, с одной стороны, индивидуально, а с другой – в комплексе образовательного процесса и командного взаимодействия со студентом-инвалидом и целой группой. Эта проблема связана с тем, как в юношеском возрасте обучающиеся проходят кризис идентичности, который требует достаточный уровень сформированности субъектности, составляющими которой являются активность, инициативность, самостоятельность и рефлексивность [7].

Таким образом, анализируя проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, мы приходим к выводу, что большинство из них связано с умением коммуницировать, а значит и с уровнем сформированности образа собственного «Я», субъектности, личностного и эмоционально-волевого развития, тех важных новообразований юношеского возраста, о которых речь шла выше [4; 5; 6; 7].

Мы считаем, что главной «точкой роста», с позиции обозначенных проблем, является традиционный эвристический проект День дефектологии – важная площадка для предоставления образовательных возможностей и поддержки обучающихся, независимо от наличия/отсутствия инвалидности [2; 3; 15]. Это мероприятие, объединяющее другие, создающее комплекс мероприятий, не только являет собой мощный образовательный ресурс в виде медиаплатформы, но и предоставляет реальную возможность каждому участнику развить творческую самоактуализацию, реализоваться в волонтерской деятельности, решает множество задач и перспектив развития.

Все дефектологические и психолого-педагогические воздействия команды специалистов ресурсного центра Новосибирского государственного педагогического университета в течение 10 лет направлены на развитие творческой самоактуализации личности с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья посредством как самой образовательной деятельности, так и комплекса специально организованных мероприятий в инклюзивном пространстве вуза.

Список литературы

1. *Агавелян Р.О., Пискун О.Ю.* Сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидов в условиях ресурсного центра педагогического университета // Инклюзивная культура в современном обществе: материалы международной научно-практической конференции, Новосибирск, 25-28 апреля 2017 года Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2017. С. 146-148.

2. *Агавелян Р.О., Кузь Н.А., Пискун О.Ю., Акинин В.А., Сергучёв И.В.* Волонтерство как фундамент развития творческой самоактуализации

личности людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // День дефектологии. 2024. №2. С. 184-191.

3. *Агавелян Р.О., Пискун О.Ю., Чеснокова Г.С.* Воспитание культуры творческой самоактуализации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательном пространстве педагогического университета // Сибирский педагогический журнал. 2024. №6. С. 21-30.

4. *Акиншин В.А.* Особенности психокоррекционной работы со студентами с церебральным параличом // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 31 июля 2017 года / отв. редактор Е.Л. Сорокина. Новосибирск: ЧУДПО «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», 2017. С. 5-8.

5. *Акиншин В.А., Гасенко Д.А., Карман И.М.* О положении выпускников педагогического вуза с инвалидностью на рынке труда // День дефектологии. 2022. №1. С. 26-31.

6. *Алсуфьева А.Т., Пискун О.Ю.* Психолого-педагогические условия организации инклюзивных форм работы в пространстве дополнительного образования // День дефектологии. 2022. №1. С. 32-36.

7. *Гасенко Д.А., Карман И.М., Акиншин В.А.* Развитие субъектности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в педагогическом университете // День дефектологии. 2024. №1. С. 34-40.

8. *Денисова О.А., Леханова О.Л., Букин Д.А.* Основные проблемы профориентации абитуриентов // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред.: О.С. Мишина, О.С. Кузьмина, Т.В. Тимохина, Г.А. Романова. Орехово-Зуево, ГГТУ: Редакционно-издательский отдел, 2018. С. 60-62.

9. *Кузьмина О.С.* Научно-методическое сопровождение педагогов по вопросам организации инклюзивного офлайн и онлайн-образования // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции / отв. ред.: И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина, О.С. Мишина, Г.А. Романова, О.С. Кузьмина, Д.В. Лепешев. Орехово-Зуево, ГГТУ, 2022. С. 193-198.

10. *Пискун О.Ю., Гасенко Д.А., Карман И.М., Акиншин В.А.* Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях ресурсного центра педагогического университета // Стратегические направления развития науки, образования, технологий: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 4-х частях, Белгород, 31 июля 2017 года / под общей редакцией Е.П. Ткачевой. Том Часть IV. Белгород: ООО «Агентство перспективных научных исследований», 2017. С. 97-102.

11. Пискун О.Ю., Карман И.М. Значение русского жестового языка в развитии глухих обучающихся // Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрегиональная научно-практическая конференция. Красноярск, 27 октября 2017 года / отв. ред. О.Л. Беляева, А.И. Картавцева. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2017. С. 123-130.

12. Пискун О.Ю., Карман И.М. Изучение проблемы формирования мотивации к личностно значимой деятельности у взрослых людей с нарушением слуха и зрения // «Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки». 2018. Т. 12. №3. С. 112-119.

13. Пискун О.Ю., Петроченко В.А., Штатных Е.Д. Социализация детей с нарушением слуха в билингвистическом образовательном пространстве центра поддержки семей // День дефектологии. 2021. №1. С. 187-194.

14. Пискун О.Ю., Баскина И.С., Петроченко В.А., Штатных Е.Д., Агавелян Р.О. Билингвистическое пространство образования как ресурс развития творческих способностей и социально-психологической адаптации детей с нарушением слуха // Science for education today. 2021. Т. 11. №2. С. 172-196.

15. Пискун О.Ю., Агавелян Р.О., Акинишин В.А. Фасилитация творческой самоактуализации личности с ограниченными возможностями и инвалидностью в процессе профессионального и жизненного самоопределения в условиях специально организованных мероприятий // Сибирский педагогический журнал. 2024. №6. С. 87-96.

© Пискун О.Ю., Акинишин В.А., 2025

СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рубаков Андрей Владимирович

магистрант 1 курса кафедры социологии

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»

г. Москва, Россия

Рубакова Надия Вялитовна

преподаватель

Гуманитарно-педагогический колледж

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»*

г.о. Орехово-Зуево, Россия

Аннотация. Статья представляет собой комплексное социолого-педагогическое исследование потенциала систем дистанционного обучения в качестве эффективной среды для реализации принципов инклюзивного образования. Авторы осуществляют теоретико-методологический анализ ключевых концептов – инклюзии, образовательной среды, цифровой педагогики – в их взаимосвязи. Рассматриваются социологические аспекты инклюзии как процесса преодоления барьеров и формирования образовательного сообщества равных возможностей в цифровом пространстве. С педагогической точки зрения детально анализируются дидактические, технологические и организационно-управленческие механизмы адаптации системы дистанционного обучения под разнообразные образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и иными особыми образовательными потребностями. Делается вывод о том, что система дистанционного обучения, будучи грамотно спроектированной и реализуемой с опорой на принципы универсального дизайна обучения и социальной справедливости, обладает значительным трансформационным потенциалом для построения подлинно инклюзивного образовательного пространства в цифровую эпоху.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, система дистанционного обучения, цифровая педагогика, социология образования

DISTANCE LEARNING SYSTEMS AS A PLATFORM FOR IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION

Rubakov Andrey Vladimirovich

1st-year Master's student Department of Sociology
Russian State Social University
Moscow, Russia

Rubakova Nadia Vyalitovna

Teacher
Humanitarian and Pedagogical College
State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State
«University of Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo, Russia

Abstract. The article presents a comprehensive sociological and pedagogical study of the potential of distance learning systems as an effective environment for implementing the principles of inclusive education. The authors conduct a theoretical and methodological analysis of key concepts, such as inclusion, educational environment, and digital pedagogy, in their

interconnectedness. The article explores the sociological aspects of inclusion as a process of overcoming barriers and creating an educational community of equal opportunities in the digital space. From a pedagogical point of view, the article provides a detailed analysis of the didactic, technological, and organizational-managerial mechanisms for adapting the distance learning system to the diverse educational needs of students with disabilities and other special educational needs. The article concludes that the distance learning system, when designed and implemented in accordance with the principles of universal design for learning and social justice, has significant transformative potential for creating a truly inclusive educational environment in the digital age.

Keywords: *inclusive education, limited health opportunities, special educational needs, distance learning system, digital pedagogy, sociology of education*

Современный этап развития общества характеризуется не только стремительной цифровизацией всех сфер жизнедеятельности, но и усилением внимания к вопросам социальной справедливости, равноправия и включения маргинализированных групп. В сфере образования эти тенденции находят выражение в параллельном развитии двух мощных векторов: повсеместного внедрения дистанционных образовательных технологий (далее – ДОТ) и последовательной реализации парадигмы инклюзивного образования.

Инклюзивное образование, понимаемое как процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию для всех обучающихся, с учётом разнообразия их особых образовательных потребностей (далее – ООП) и индивидуальных возможностей, перестаёт быть периферийной задачей, становясь императивом образовательной политики. В этом контексте система дистанционного обучения (далее – СДО) переосмысливается не просто как технологическая платформа для удаленной передачи знаний, но и как потенциально мощная среда для реализации инклюзивных принципов, способная преодолевать традиционные барьеры, ограничивающие доступ к образованию для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и иными ООП.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного научного осмысления социологических и педагогических аспектов интеграции этих двух магистральных направлений развития современного образования. Целью данной статьи является многоаспектный анализ СДО как специфической среды реализации инклюзивного образования, выявление её потенциала, ключевых характеристик, преимуществ, ограничений и условий эффективности с позиций социологии и педагогики.

Концептуальный фундамент исследования образуется на пересечении нескольких теоретических пластов. Социологический ракурс опирается на

теории социальной инклюзии (Т. Маршалл, А. Сен), рассматривающие доступ к образованию как фундаментальное право и ключевой фактор социальной интеграции и мобильности. Инклюзивное образование трактуется здесь как социальный процесс преодоления дискриминационных барьеров (физических, отношенческих, институциональных) и формирования образовательного сообщества, основанного на принципах признания ценности разнообразия, уважения достоинства каждого и обеспечения равных возможностей для развития и участия. Среда инклюзивного образования, в данном случае цифровая, анализируется через призму социологии пространства (П. Бурдьё) как структурированное поле, где распределяются ресурсы, формируются практики и конструируются социальные отношения между участниками.

Педагогическая составляющая базируется на концепции инклюзивной дидактики (Т. Бут, М. Эйнскоу), подчеркивающей необходимость гибкости образовательного процесса, разнообразия методов и средств обучения, адаптации содержания и оценки под индивидуальные потребности обучающихся. Ключевое значение приобретает принцип универсального дизайна обучения (Universal Design for Learning – UDL), предлагающий проектировать образовательную среду и учебные материалы изначально с учетом максимально широкого спектра возможностей пользователей, минимизируя необходимость последующих адаптаций.

Теории дистанционного и электронного обучения (А.А. Андреев, М.Г. Моисеева, Е.С. Полат) предоставляют инструментарий для понимания специфики педагогического взаимодействия, организации учебной деятельности и управления познавательным процессом в виртуальной среде СДО. Интеграция этих подходов позволяет рассматривать СДО не как нейтральный технологический инструмент, а как социально-педагогическую конструкцию, способную либо воспроизводить существующие неравенства, либо стать платформой для подлинной инклюзии.

С точки зрения социологии образования, СДО обладает значительным потенциалом для деконструкции традиционных барьеров, препятствующих доступу к образованию для лиц с ОВЗ и ООП. Во-первых, физико-пространственный барьер нивелируется самой сутью дистанционного формата. Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, хроническими заболеваниями, затрудняющими регулярное посещение очных занятий, или проживающие в отдаленных районах с ограниченным доступом к специализированным образовательным учреждениям, получают возможность учиться в комфортной и безопасной для себя обстановке. Во-вторых, снижается острота психологического барьера, связанного со страхом стигматизации, непринятия со стороны сверстников или педагогов в очной среде. Анонимность или контролируемая самопрезентация в виртуальном пространстве могут способствовать большей уверенности и раскрепощенности в учебном взаимодействии для некоторых категорий

обучающихся (например, с расстройствами аутистического спектра, тяжелыми нарушениями речи, социальными фобиями). В-третьих, СДО потенциально способна смягчить организационно-временные барьеры, предоставляя гибкость в планировании учебной нагрузки, темпе освоения материала, времени выполнения заданий, что критически важно для обучающихся, требующих частых медицинских процедур или имеющих специфические ритмы работоспособности.

Однако социологический анализ не может игнорировать и новые вызовы, порождаемые или усугубляемые цифровой средой. На первый план выходит проблема цифрового неравенства (цифрового разрыва). Доступ к необходимым техническим средствам (компьютер, планшет), скоростному и стабильному интернету, специализированному программному обеспечению (скринридеры, синтезаторы речи, альтернативные устройства ввода) распределен в обществе крайне неравномерно. Экономический статус семьи, место проживания (город / село), уровень цифровой грамотности родителей или самого обучающегося становятся новыми факторами социальной эксклюзии. Без целенаправленной государственной и институциональной политики по обеспечению цифровой доступности (предоставление оборудования, интернет-субсидий, технической поддержки) СДО рискует воспроизвести и даже усилить существующие социальные диспропорции.

Второй значимый вызов – риск социальной изоляции и дефицит непосредственного социального взаимодействия. Хотя виртуальная среда может снижать давление стигмы, она же может ограничивать возможности для формирования глубоких социальных связей, невербальной коммуникации, спонтанного взаимодействия, совместной деятельности в реальном пространстве, что является важнейшей частью социализации и личностного развития, особенно для обучающихся с ОВЗ. Преодоление этого риска требует целенаправленного проектирования в СДО инструментов и активностей, стимулирующих коллаборацию, кооперацию, неформальное общение, создание виртуального сообщества поддержки.

Третий аспект – трансформация роли педагога и необходимость формирования инклюзивной цифровой компетентности. Педагог в инклюзивной СДО должен владеть не только предметными знаниями и общепедагогическими методиками, но и специфическими навыками: использования адаптивных технологий, проектирования материалов по принципам UDL, организации инклюзивной онлайн-коммуникации, распознавания и поддержки особых потребностей в условиях опосредованного взаимодействия, цифровой идентификации трудностей обучения. Неподготовленность педагогических кадров к работе в инклюзивной цифровой среде становится серьезным барьером на пути реализации ее потенциала.

Инклюзивная СДО должна интегрировать широкий спектр вспомогательных и адаптивных технологий:

1. Для лиц с нарушениями зрения: «Скринридеры», программы экранного увеличения, синтезаторы речи, тактильные дисплеи (где применимо), обеспечение семантической разметки веб-страниц и документов.

2. Для лиц с нарушениями слуха: субтитры/транскрипты для всего аудио- и видеоконтента; возможность использования видеосвязи с поддержкой жестового языка; визуальные оповещения; текстовые альтернативы звуковым сигналам.

3. Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата: поддержка альтернативных устройств ввода (голосовое управление, выносные кнопки, джойстики, трекболы); обеспечение навигации с клавиатуры; минимизация необходимости точных движений мыши; оптимизация времени на выполнение действий.

4. Для лиц с когнитивными нарушениями, РАС, СДВГ: чёткая структура и навигация; минимизация отвлекающих элементов; использование визуальных расписаний и подсказок; разбивка сложных заданий на шаги; предоставление дополнительного времени; инструменты для организации работы (календари, планировщики задач); возможность индивидуальной настройки интерфейса (цвет, контраст, расположение элементов).

5. Универсальные инструменты: встроенные словари, переводчики; инструменты проверки орфографии и грамматики; программы для создания ментальных карт; облачные сервисы для совместной работы.

Анализ системы дистанционного обучения через призму социологии и педагогики инклюзивного образования позволяет утверждать, что СДО обладает значительным, но не автоматически реализуемым потенциалом для создания подлинно инклюзивной образовательной среды. Её ключевые преимущества – гибкость, возможность персонализации, доступность цифровых инструментов поддержки, преодоление пространственно-временных ограничений – открывают новые горизонты для обеспечения равного доступа к качественному образованию для обучающихся с самыми разнообразными потребностями. Однако реализация этого потенциала сопряжена с преодолением существенных вызовов: цифрового неравенства, риска социальной изоляции, необходимости фундаментальной переподготовки педагогических кадров, технических и методических сложностей проектирования универсально доступного контента и взаимодействия.

Список литературы

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. №1. С. 136-145.
2. Андреев А.А., Соловьев А.В., Солдаткин В.И. Педагогика высшей школы. Прикладная педагогика: учебное пособие. М.: МЭСИ, 2010. 292 с.
3. Борисова Н.В., Кутепова Е.Н. Универсальный дизайн в образовании: как сделать обучение доступным для каждого. М.: Теревинф, 2012. 112 с.
4. Маркушина Е.В. Дистанционное обучение как фактор инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2016. 215 с.
5. Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Аксенов Ю.В. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. М.В. Моисеевой. М.: Камерон, 2004. 216 с.
6. Покровский Н.Е. Трансформация университета в цифровую эпоху: социологический анализ // Социологические исследования. 2018. №9. С. 64-73.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 24.02.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.06.2025).
8. Федорова О.В. Социальные риски цифровизации образования: теоретико-методологический анализ // Социология образования. 2020. №4. С. 4-16.

© Рубаков А.В., Рубакова Н.В., 2025

ИНКЛЮЗИВНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СПО РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Тимохина Татьяна Васильевна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования*

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»*

г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Аннотация. В статье представлены основные теоретические аспекты и результаты исследования в рамках работы инновационной площадки Российской академии образования. Охарактеризована проблема инклюзивно ориентированного образования в аспекте последних трендов развития науки и практики. Представлен опыт реализации проектов, позволивший перейти на уровень организации работы по развитию

инклюзивного образования с учетом запросов педагогов, обучающихся и их семей, а также сопровождения автономной деятельности воспитателей, учителей, преподавателей по самообразованию. Перечислены и охарактеризованы основные направления деятельности, а также проблемы и перспективы развития инклюзивно ориентированного образования в системе среднего профессионального образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» как регионального вуза Московской области.

Ключевые слова: *инклюзивно ориентированное образование, среднее профессиональное образование, система, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, исследование*

INCLUSIVELY ORIENTED EDUCATION IN THE SECONDARY EDUCATION SYSTEM OF A REGIONAL UNIVERSITY: PROBLEMS AND PROSPECTS

Timokhina Tatyana Vasilievna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary and Preschool Education
State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State
«University of Humanities and Technology»
Orehovo-Zuevo, Russia*

Abstract. *The article presents the main theoretical aspects and results of the research within the framework of the innovative platform of the Russian Academy of Education. The problem of inclusively oriented education is characterized in the context of the latest trends in the development of science and practice. The experience of implementing projects is presented, which allowed moving to the level of organizing work on the development of inclusive education, taking into account the needs of teachers, students and their families, as well as supporting the autonomous activities of educators, teachers, and self-education instructors. The main areas of activity, as well as the problems and prospects for the development of inclusively oriented education in the system of secondary vocational education of the State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State «University of Humanities and Technology» as a regional university in the Moscow Region are listed and characterized.*

Keywords: *inclusively oriented education, secondary vocational education, system, disabilities, special educational needs, research*

Актуальность рассмотрения различных направлений развития инклюзивного образования в рамках развития современной педагогической и коррекционной науки и практики не вызывает сомнения. Рассматривая проблемы и перспективы инклюзивно ориентированного образования в

рамках системы среднего профессионального образования (далее – СПО) регионального вуза хочется остановиться как на теоретическом, так и прикладном аспектах данной тематики.

В Федеральном законе инклюзивное образование рассматривается как «организация совместного процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования» [4]. Данная формулировка позволяет исследовать такую проблему, как инклюзивно ориентированное образование, получившую развитие в рамках научной школы на базе ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (далее – ГГТУ).

Сама проблема инклюзивно ориентированного образования, в связи с последними трендами развития науки и практики, предполагает двоякий подход. С одной стороны, инклюзия как обучение «без преград» охватывает более широкий спектр категории детей, нуждающихся в особом участии в связи с различными обстоятельствами [2]. Это мигранты, беженцы и переселенцы; дети, слабо владеющие русским языком, билингвы; дети с выдающимися способностями в какой-либо области; дети, родители которых участвуют в специальной военной операции и др. С другой стороны, каждая из перечисленных категорий, включая ограниченные возможности здоровья, требует профессионального воздействия именно в данной, узкой области. Бездумное объединение перечисленных выше категорий детей в группы для совместного обучения и воспитания является «псевдоинклюзией» и влечет за собой множество негативных последствий.

Различные категории детей нуждаются в организации условий для компенсации особых адаптивных возможностей, которые рассматриваются как «устойчивые индивидуальные особенности, влияющие на процесс адаптации и самореализации, что требует создания особой (адаптивной) образовательной среды, необходимой для адекватности приспособления к ней, специально подготовленных педагогических кадров и специальных подходов, позволяющих обеспечить наиболее полную самореализацию обучаемых с учетом потребностей» [1, с. 126].

Системе СПО на современном этапе развития российской науки и практики уделяется особое значение. Получение профессиональных прикладных навыков, необходимых для трудовой деятельности, является ключевым аспектом профессиональной подготовки. Данные факты послужили основой для организации проектной деятельности и открытии инновационной площадки по теме «Инклюзивно ориентированное образование в системе среднего профессионального образования Московской области».

Основой организуемой деятельности послужила многолетняя работа коллектива ГГТУ в рамках научной школы «Инклюзивно ориентированное образование», организации внутривузовских проектов, ежегодно

организуемой международной научной конференции. Опыт реализации проектов позволил перейти на уровень организации работы по развитию инклюзивного образования с учетом запросов педагогов, обучающихся и их семей, а также сопровождения автономной деятельности воспитателей, учителей, преподавателей по самообразованию.

Основными направлениями деятельности в области инклюзивного образования Государственного гуманитарно-технологического университета являются:

- организация и проведение мероприятий для образовательных организаций СПО Московской области и России по вопросам инклюзивного образования;
- обеспечение взаимодействия с образовательными организациями и партнёрами в области инклюзивного образования;
- участие в деятельности рабочей группы по вопросам развития инклюзивного профессионального образования;
- обеспечение информационной открытости;
- проведение курсов повышения квалификации «Инклюзивное профессиональное образование в системе СПО»;
- подготовка к проведению курсов повышения квалификации «Социология инклюзии»;
- осуществление экспертизы и сертификация адаптированных образовательных программ, онлайн-курсов по четырём нозологическим группам;
- разработка методических рекомендаций;
- осуществление научных исследований в области инклюзивного образования.

Целью реализуемого в настоящее время проекта является развитие универсализации инклюзивного образования. Начиная проект по развитию инклюзивно ориентированного образования в системе СПО регионального вуза было проведено исследование, позволяющее определить соотношение и количество таковых по основным нозологическим группам (нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллектуальные) и обучающихся по адаптированным образовательным программам. Так, из 2699 лиц с ограниченными возможностями здоровья: 97 имеют нарушения слуха, 58 – нарушения зрения, 220 – отклонения в опорно-двигательной сфере, 1 337 (самая многочисленная категория) – интеллектуальные нарушения.

Весной 2025 года в рамках экспериментальной площадки РАО нами было инициировано исследование в области инклюзивного образования для обучающихся, их родителей и педагогов с целью определения проблем и дальнейших перспективных направлений работы в СПО. С использованием Ресурсного центра было организовано анкетирование 269 обучающихся, включающее следующие вопросы:

1. Из какого образовательного учреждения Вы поступили в учреждение среднего профессионального образования?

2. Оснащена ли Ваша образовательная организация специальными приспособлениями для доступа?

3. Создана ли в Вашей образовательной организации особая среда, предполагающая полноценное включение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в коллектив?

4. Занимается ли Ваша образовательная организация поддержкой физического здоровья обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (медицинское обслуживание, возможность участия в занятиях адаптивной физкультурой)?

Анкетирование 223 педагогов позволило получить ответы на следующие вопросы:

1. Как Вы считаете, какой вид обучения наиболее приемлем для лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью?

2. Какие методы адаптации учебного материала Вы применяете?

3. Назовите три основные трудности, которые возникают у Вас при работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.

4. Какой вид поддержки и помощи Вам необходим в процессе работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью?

Анкетирование 300 родителей позволило установить их мнение по следующим вопросам:

1. С какими трудностями сталкивается Ваш ребёнок в образовательной организации?

2. Какие условия необходимо дополнительно обеспечить Вашему ребёнку в образовательной организации?

3. Какие дальнейшие профессиональные планы имеет Ваш ребёнок?

Проведенное исследование и многолетний опыт взаимодействия и работы в организациях СПО позволил выявить основные проблемы развития инклюзивного образования в системе СПО регионального вуза. К ним можно причислить:

– дефициты условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями;

– недостатки в поддержке колледжем физического здоровья (медицинское обслуживание, возможность участия в занятиях адаптивной физкультурой);

– необходимость помощи в социальной адаптации, нивелировании проблем в общении со сверстниками;

– потребности в специальных занятиях по коррекции нарушений развития;

– развитие эффективной, а не эпизодически работающей системы медико-социального и психолого-педагогического (включая дефектологическое) сопровождения и др.

Рамки данной публикации не позволяют познакомить читателя с результатами исследования и выводами. Более подробно они изложены в статье «Отношение к среднему профессиональному образованию студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» [3].

Проведённое исследование позволило выявить проблемы и перспективы инклюзивно ориентированного образования в системе СПО регионального вуза, которые представим достаточно кратко.

1. Эффективность некоторых вариантов реализации инклюзивно ориентированного образования, которая обусловлена достаточно разнообразной вариативностью, можно поставить под сомнение.

2. Проблему составляет действительное состояние инклюзии в некоторых образовательных организациях, которые зачастую стремятся в лозунгах и отчётах соответствовать требованиям по удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся.

3. Совершенно ясно, что в настоящий момент необходима разработка вариативной региональной модели инклюзивного среднего профессионального и высшего образования, учитывающей региональные аспекты и оптимальное использование локальных ресурсов каждой образовательной организации.

4. Имеют положительную динамику, но остаются открытыми многие вопросы реализации инклюзивного образования:

- качества и характера «включенности» лиц с ограниченными возможностями здоровья в СПО;
- качества реализации инклюзивного образования в сравнении с иными организационными формами инклюзивного профессионального образования (дифференцированного и интегрированного);
- необходимость во всестороннем теоретическом обосновании и методическом сопровождении инклюзивного образования;
- научно-методическое и нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования, которое корректируется с учетом особенностей региона;
- привлечения дополнительных ресурсов (родителей, общественности, средств массовой информации и др.) к созданию эффективных архитектурных, методических, социальных условий для качественного образования.

Перспективным направлением в области инклюзивно ориентированного образования в рамках регионального вуза являются:

- обобщение опыта работы;
- определение эффективных сценариев педагогического сопровождения ребёнка в инклюзивной образовательной организации;
- разработка методических рекомендаций.

Данные установки могут быть воплощены путём разработки и реализации эффективной модели инклюзивно ориентированного

образования, сочетающей универсальность используемых технологий, с одной стороны, и учет региональных и социокультурных особенностей, с другой.

Опыт Московской области, связанный с деятельностью центров на базе ГГТУ и филиалов консультационных служб, позволяет своевременно ставить и решать новые задачи для дальнейшего развития инклюзивно ориентированного образования. Надеемся, что в дальнейшем ресурсы и научный опыт нашего университета как образовательной организации успешно реализуются в рамках программ инновационной деятельности по развитию универсализации инклюзивного образования в учреждениях среднего профессионального и высшего образования Московской области.

Список литературы

1. *Тимохина Т.В., Ахметшина И.А.* Инклюзивно ориентированное образование как направление развития современной науки и практики // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. №4. С. 124-129.

2. *Тимохина Т.В.* Профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями: дисс. ... докт. пед. наук. М., 2019. 411 с.

3. *Тимохина Т.В., Солдатов Д.В., Валентонис А.С.* Отношение к среднему профессиональному образованию студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // ЦИТИСЭ. 2025. №2(44) С. 751-766.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.05. 2025).

© *Тимохина Т.В.*, 2025

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОНКУРСАМ

Фролова Юлия Сергеевна

преподаватель

Гуманитарно-педагогический колледж

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»*

г.о. Орехово-Зуево, Россия

Аннотация. В статье раскрыты содержание особенностей подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья к участию в профессиональных конкурсах. Достижение успеха в профессиональной самореализации обучающихся зависит от комплексного подхода, включающего адаптированные условия, высокое качество образовательного процесса на всех уровнях. Показаны особенности подготовки студентов к участию в конкурсе «Абилимпикс».

Ключевые слова: инклюзивное образование, среднее профессиональное образование, образовательная среда, воспитатель, конкурс, Абилимпикс

REALIZATION OF THE METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PREPARING OF STUDENTS WITH HEALTH LIMITATIONS TO TAKING PART IN PROFESSIONAL CONTESTS

Frolova Yuliya Sergeevna

Teacher

Humanitarian and Pedagogical College

State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State

«University of Humanities and Technology»

Orehovo-Zuevo, Russia

Abstract. The article reveals the content of the features of training students with disabilities to participate in professional competitions. Achieving success in the professional self-realization of students depends on a comprehensive approach that includes adapted conditions and a high quality of the educational process at all levels. The article shows the features of preparing students to participate in the Abilympics competition.

Keywords: inclusive education, secondary vocational education, educational environment, teacher, competition, Abilympics

Профессиональное образование отыгрывает ключевую роль в социализации людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), способствуя их полноценному включению в общественную жизнь. Достижение успеха в профессиональной самореализации этой категории лиц зависит от комплексного подхода, включающего адаптированные условия, высокое качество образовательного процесса на всех уровнях – начиная с дошкольного обучения и заканчивая специализированным профессиональным образованием [2; 3]. Такой подход охватывает внедрение специализированных программ, обуславливающих качественное освоение предпрофессиональных и профессиональных компетенций.

Целью современной стратегии в области обучения и поддержки людей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) и

инвалидностью является создание непрерывной системы их развития и профессионализации. Это подразумевает чёткую цепочку: интеграция в дошкольные и школьные образовательные программы с акцентом на профориентацию, обеспечение качественного образования в средних специальных и высших учебных заведениях, помощь в успешном трудоустройстве на конкурентном рынке труда с последующим сопровождением на рабочем месте, в том числе предоставление постдипломной поддержки для удовлетворения специфических потребностей инвалидов в профессиональной сфере.

Целеполагание, разработка задач, а также различные организационно-управленческие, нормативно-правовые механизмы в сфере профессионального обучения чётко прописаны в действующем законодательстве, обеспечивающем поддержку и регулирование процессов получения профессий для лиц с инвалидностью и ОВЗ, гарантируя право на занятость и определяя соответствующие условия [4; 5]. В контексте социальной адаптации и интеграции лиц с инвалидностью существует тенденция перехода от компенсационной модели оказания социальных услуг, основанной на предоставлении льгот, к активному их включению в социальную и профессиональную жизнь.

Разработали множество подходов и методов для обучения студентов с ООП, включая специально адаптированные учебные программы для учреждений среднего профессионального образования [1]. Установлены списки специальностей, доступных для лиц с определёнными видами инвалидности. Внедрение схем дуального образования сочетает теоретическое обучение в учебных заведениях с приобретением практического опыта непосредственно на предприятиях.

К ключевым аспектам подготовленности студентов с ОВЗ и ООП к профессиональному обучению относятся их способности к целенаправленному и осознанному решению учебных и социокоммуникативных задач. Развитие таких навыков до уровня, адекватного индивидуальным особенностям каждого ребёнка с ООП, является неотъемлемым для успешного освоения выбранной им профессии, независимо от её сложности. Это должно рассматриваться как фундаментальное условие для их будущего профессионального развития.

Педагог стремится направить студентов к выбору специализации, развивать у них ключевые и специфические для профессии навыки, демонстрировать оптимальные методы приобретения знаний и компетенций, а также правильно применять и представлять их, способствуя самостоятельному поиску и критической оценке информации.

В сфере профессионального образования наблюдается усиление фокуса на конкурсные методы как ключевой фактор повышения образовательных стандартов. Организация и участие в профильных

соревнованиях становятся центральным элементом в достижении высоких результатов в обучении.

Конкурсы профессионального мастерства организуют с целью:

- демонстрация учащимися навыков и знаний, полученных в ходе учебного процесса и профессиональной практики;
- определение уровня независимости и умения подростков решать сложные задачи;
- углубление сотрудничества между учебными заведениями и компаниями на основе партнерских отношений;
- улучшения конкурентоспособности выпускников в профессиональном пространстве [7].

Чемпионат «Абилимпикс» по направлению «Дошкольное образование» ставит перед участниками задачу показать свои профессиональные навыки и знания в установленные сроки и с соответствующим уровнем качества. Он представляют собой конкурсы профессионального уровня для лиц с ОВЗ в разнообразных специализациях, причем термин происходит от аббревиатуры английского выражения *Olympics of Abilities*, что переводится как «Олимпиада способностей».

Ведущими целями движения «Абилимпикс» являются:

- развивать профессиональные компетенции инвалидов и стимулировать их стремление к профессиональной самостоятельности;
- стимулировать более активное участие и вовлечение в социально-экономические процессы населения, улучшая общественное осознание профессиональных перспектив людей с инвалидностью;
- акцентировать внимание на их карьерном росте и способствовать полной адаптации людей с ОВЗ в социальную среду;
- поощрять дружеские отношения между участниками и стимулировать международный обмен;
- способствовать привлечению релевантных учреждений к улучшению профессиональной подготовки и продвижению по карьерной лестнице лиц с ОВЗ [6].

Организация подобного соревнования критически важна, так как оно открывает начальный этап в процессе повышения профессиональной квалификации студентов.

В процессе подготовки участников к соревнованиям определена последовательность шагов:

- был осуществлён анализ заданий конкурсного характера по направлению «Дошкольное образование», проверена реализуемость предложенных задач с использованием ресурсов колледжа, после чего сформированы выводы о способности учебного заведения проводить данные виды деятельности;
- эффективность подготовки к реализации конкурсного проекта возможно достичь через применение факультативов;

– для успешного выступления в соревновании нужно создать список нехватки ресурсов для предварительной покупки всех необходимых материалов и инструментов;

– осуществить анализ ключевых компетенций учащихся групп для выявления кандидатур на участие в соревновании «Абилимпикс». Обучающиеся с ООП часто сталкиваются с волатильностью эмоционального состояния, испытывают недостаток уверенности в собственных навыках и знаниях, что делает актуальным проведение, при необходимости, персонализированных консультаций со стороны школьного психолога, направленных на формирование позитивного отношения к участию в данном чемпионате;

– провести тренинги для обучения участников к участию в чемпионате «Абилимпикс».

Чемпионат «Абилимпикс» служит эффективной платформой для идентификации и стимулирования одаренных студентов, способствует укреплению их уверенности в себе и предоставляет возможность проявить себя как квалифицированных специалистов. Это делает его одним из самых многообещающих инновационных подходов в адаптивном образовании для молодых людей с особыми потребностями.

Участие студентов в турнире по профессиональной компетенции «Абилимпикс» считается ключевым моментом в процессе освоения учебной программы по специальности «Дошкольное образование». Этот чемпионат оказывает бесценное влияние на образовательный процесс и развитие навыков студентов, подталкивая их к приобретению практического опыта и разработке креативных подходов к решению задач. В результате, студенты демонстрируют увеличенную самостоятельность и заинтересованность в дальнейшем обучении.

Внедрение проектных технологий в подготовительный процесс участников «Абилимпикс» оказывается продуктивным подходом, способствующим решению ключевой задачи в профессиональном развитии подростков с ОВЗ – повышению квалификации рабочих кадров и углублению их профессиональных навыков для более успешной интеграции в специализированную трудовую сферу.

Ключевая значимость заключается в персонализированной методике, применяемой учителями и наставниками на производстве для каждого студента. При подготовке студентов с особыми образовательными потребностями в учебных заведениях, предоставляющих профессиональное образование, важно обеспечить сотрудничество между руководством учебного заведения, инструктором по профессиональному обучению и психологом. При организации конкурса с множеством участников важно уделить внимание увеличению количества экспертов для их эффективного сопровождения.

Для создания инклюзивного климата в системе профессионального образования через вовлечение волонтеров в организацию соревнований «Абилимпикс» для лиц с ООП и инвалидностью, важно включить студентов, не прошедших квалификационный выбор для участия в чемпионате в волонтерскую деятельность. Такой подход способствует их интеграции в процесс, обеспечивая возможность стать частью события и, последующим образом, способствует их социальной активизации.

Список литературы

1. *Иванов С.А., Алексеевских Д.Ю.* Всероссийское общество глухих в движении «Абилимпикс» // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2018. №2. С. 47-52.

2. Научные исследования: образовательно-инновационные, технологии и практика (экономические, педагогические, медицинские, юридические и философские знания): сборник научных трудов / А.И. Артюхина, И.А. Ахметшина, А.Л. Биб [и др.]. Книга 76. Воронеж; М.: Наука: информ, 2022. 179 с.

3. Образование и эпоха: социально-философские, педагогические и медицинские теории и опыт / О.Б. Александрова, И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева [и др.]; под общей ред. проф. В.В. Шигурова, отв. ред. О.И. Кириков; доц. А.В. Сухоруких. Книга 20. Воронеж; М.: Воронежский государственный педагогический университет; Наука: информ, 2021. 116 с.

4 *Тютюева И.А., Филютина Т.Н.* Уровневая классификация задач движения «Абилимпикс» и подготовка студентов-инвалидов и с ОВЗ к участию в чемпионатах // Современное педагогическое образование. 2019. №9. С. 118-121.

5. *Тютюева И.А., Филютина Т.Н., Юдина В.А.* Субъектно-деятельностный подход в высшем образовании студентов-инвалидов при включении в движение «Абилимпикс» // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой. Нижний Новгород: НГПУ им. Козьмы Минина, 2019. С. 191-196.

6. *Чижикова Е.О.* Государственная политика в сфере проведения конкурсов профессионального мастерства // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2018. №3 (77). С. 86-89.

7. *Шостырь М.Н.* Абилимпикс – территория равных возможностей // Профессиональное образование. 2016. №12. С. 27-28.

© Фролова Ю.С., 2025

ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ АДАПТИВНОЙ И ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Шарова Людмила Васильевна

*доктор биологических наук, профессор кафедры спортивных
дисциплин и адаптивной физической культуры
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет»
г. Пермь, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается не только профессиональное становления студента, но и умение сохранять спокойствие в любых ситуациях: наличие профессиональных умений и навыков, умение разрешать конфликтные ситуации, обладать организаторскими способностями, дружелюбием, ответственностью. Обоснованы пути совершенствования прохождения практик студентами, обучающимися по направлению подготовки физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура).

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, здоровье, лечебная физическая культура, инвалидность, профессиональная деятельность, выпускник

SIGNIFICANT QUALITIES FOR STUDENTS IN THE FIELD OF TRAINING ADAPTIVE AND THERAPEUTIC PHYSICAL EDUCATION

Sharova Lyudmila Vasilyevna

*Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department
of Sports Disciplines and Adaptive Physical Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
Perm, Russia*

Abstract. The article discusses not only the professional development of a student, but also the ability to remain calm in any situation: the presence of professional skills and abilities, the ability to resolve conflict situations, and the possession of organizational skills, friendliness, and responsibility. The article substantiates ways to improve the practice of students studying physical education for persons with health impairments (adaptive physical education).

Keywords: adaptive physical education, health, therapeutic physical education, disability, professional activity, graduate

Полученные результаты проведённого нами исследования позволят наметить перспективы совершенствования прохождения практик студентами, обучающимися по направлению подготовки физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура), однако при этом необходимо учитывать, что педагогическая практика только тогда может стать эффективным средством подготовки к профессиональной деятельности, когда у самого студента есть стремление стать хорошим педагогом, когда он сознательно организует процесс своего профессионального образования.

Гипотеза исследования предполагает, что готовность будущих методистов по адаптивной физической культуре к прохождению практики будет зависеть от определенных условий (уровень теоретических знаний по предметам, степень сформированности практических навыков).

Пандемия оставила нам последствия, связанные с увеличением часов занятий в онлайн. С помощью опроса 30 000 школьников отмечено увеличение времени, проведенного в соцсетях, гаджетах и за компьютерами, резкое снижение физической активности, снижение продолжительности сна, внимания. Растут неврологические и психические нарушения, депрессивные состояния, апатия, слабость, отсутствие стремлений [5].

По словам вице-президента Российской академии медицинских наук, директора Научного центра здоровья детей РАМН Александра Баранова, здоровье у школьников стало значительно хуже, чем у сверстников десять лет назад, увеличилось и количество инвалидов детства. Так, заболеваемость подростков старшего возраста увеличилась за этот период на 29,2%, распространённость хронических болезней в школе возросла почти до 40%, а здоровыми являются только 0,7%. Из 3,5 миллионов подростков, занимающихся спортом, лишь 50% имеют медицинский допуск к занятиям. За последние 10 лет отмечается неуклонный рост студентов, поступивших на 1 курс с отклонениями в состоянии здоровья.

В 1996 году в государственный реестр-классификатор специальностей для высшего образования внесено направление: «Адаптивная физическая культура (далее – АФК)» [2]. Первыми учебными заведениями, осуществляющими подготовку специалистов по АФК в Пермском крае, стали ФГБОУ ВО «Чайковский государственный институт физической культуры» и ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее – ПГГПУ). Дефицит профессиональных кадров по АФК обусловил открытие в 2008 году в ПГГПУ выпускаемую кафедру АФК.

Как интегрированная наука, АФК объединяет несколько самостоятельных направлений. Это приводит к различным интерпретациям сущности АФК, что определяется научными предпочтениями педагогов, а также предшествующим опытом деятельности представителей физической

культуры (далее – ФК), медицины, коррекционной педагогики, социальных работников.

Но, АФК существенно отличается от других специальностей! Во-первых, деятельность в данной области достаточно специфична: спектр учреждений, где может работать выпускник, достаточно широк, что проявляется определяющим фактором в содержании профессиональной подготовки студентов. Во-вторых, АФК, в отличие от направления ФК, показывает, что выпускник кафедры АФК должен быть подготовлен к работе со всеми категориями лиц (лица с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), лица с инвалидностью), а не только со здоровыми; знать также нозологию, возрастные и гендерные особенности человека.

Работа с каждой категорией людей имеет свою специфику, которая различна в разных учреждениях. Это важное отличие предъявляет требования к содержанию и организации образовательного процесса. Студенты проходят практики в учреждениях, в которых реализуется профессиональная деятельность: физкультурно-оздоровительные и реабилитационные центры; лечебно-профилактические учреждения (больницы, поликлиники, профилактории, санатории, дома отдыха; образовательные учреждения всех типов и видов (с лицами, отнесёнными к специальным медицинским группам); государственных органах исполнительной власти по физической культуре и спорту и т.д.

Задачей наших выпускников является улучшение душевного состояния человека и воспитание у него потребности в саморазвитии и повышение физических способностей, владение психологическими методами. Например, в группу, где занимаются лица с нарушением зрения, обычный преподаватель физической культуры войдёт, поздоровается и представится [1]. Методист по АФК должен подойти к каждому пациенту, представиться первым, спросить, как зовут, поздороваться за руку. Через тактильный контакт пациент лучше почувствует и проникнется к Учителю. В дальнейшем это приводит к взаимопониманию.

Студенты с нарушением слуха, обучаются плаванию, но прыгать в воду с тумбы вниз головой им нельзя, потому что вода оказывает сильное давление на барабанные перепонки и т.д. От нашего выпускника будет зависеть, какой характер нагрузки следует подобрать в конкретном случае. Например, выполняя упражнение «насос» (наклоны в стороны с попеременным подтягиванием рук вдоль туловища) обычно делают 6-8 раз, но при заболеваниях органов дыхания рекомендуется большее число наклонов, причём с удлиненным выдохом и произнесением на выдохе гласных и согласных звуков. Работа наших выпускников направлена на коррекцию, улучшение морального и физического состояния пациента, повышение его психологической и физической работоспособности, профилактика инвалидности, восстановление раненых, этому должна способствовать адаптация в реальном мире.

На нашей кафедре адаптивной и лечебной физической культуры (далее – АФКиЛФК), открытой на базе ПГГПУ в 1986 году, получили образование спортсмены с ОВЗ. Это чемпионы и призёры Паралимпийских игр, России, Европы, Мира, внесшие значительный вклад в развитие АФК и спорта: Олег Пономарёв, бронзовый призёр Сочинской Паралимпиады в лыжном спринте свободным стилем среди слабовидящих, «Заслуженный мастер спорта России» двухкратный чемпион этапов кубка Мира, серебряный и бронзовый призёр чемпионата Мира; Рудаков Фёдор, 15-ти кратный чемпион России для лиц с нарушением зрения по легкой атлетике, серебряный призёр Гран-при в Германии, 2015 год; серебряный призёр Гран-при в Италии, 2016 год; Тукалов Евгений, победитель и призёр чемпионатов России по лыжным гонкам среди слабовидящих свободным стилем по биатлону и т.д. Выпускники – спортсмены с ОВЗ, работают, как правило тренерами по адаптивному спорту. А тренеру по АФК необходимо терпение, он должен быть психологом, подбадривать занимающегося и уважать ученика, например, как тренер наших чемпионов по лыжным гонкам и биатлону Аркадий Иванович Турбин, который умеет не только говорить, но и слышать своих учеников.

Студенты кафедры АФКиЛФК являются неоднократными призёрами и победителями Всероссийских универсиад студентов ВУЗов и СУЗов по направлению АФК (тренер кандидат биологических наук, доцент кафедры А.В. Шаров, заведующий кафедрой профессор Шарова Л.В.).

Нами был проведён анализ, который позволил выявить методологические подходы в организации учебного процесса – традиционное обучение (далее – ТО) и практико-ориентированное обучение (далее – ПОО).

Целью ПОО является формирование у студентов умений и навыков в реальных условиях: способность сформулировать задачи и выполнить их, не «грузить» будущего работодателя своими проблемами, находить компромиссы, делиться знаниями с коллегами, быстро осваивать новые методологии и внедрять их в практику. Сотрудничая с «Пермским центром развития добровольчества» на базе санатория «Демидково», наши преподаватели и студенты неоднократно проходили стажировку в инклюзивной смене лагеря «Дружный» с погружением в творческие мероприятия, спортивную реабилитацию детей с ОВЗ, а также их родителей. Двое студентов прошли стажировку в Карловых Варах, Чешская Республика.

Мы учили также наших студентов уважать Природу, быть ответственными за свою малую Родину, а в будущем сохранить многообразие природы. Изучение возможностей организма человека в экстремальных условиях проходило при восхождении по пересеченной местности на снегоходах в зимних условиях повторяющихся экспедиций по Северному Уралу (электрофизиологическое исследование на специальном оборудовании, различные тесты, проводимые до восхождения в горы и

после). Применение спутниковой связи, навигации, радиосвязи при передвижении на лыжах в горных условиях, математическая обработка полученных результатов для написания выпускных квалификационных работ и др. «Нельзя научить любить то, чего ты никогда не видел!» [3; 4].

При проведении практических занятий следует обращать внимание студентов на то, какие задачи можно решить, какие результативные средства допустимы при решении задач, какой метод использовать в каждом конкретном случае. Это наиболее эффективный путь «погружения» студентов, а также формирования их профессионального мировоззрения, творческого мышления и самостоятельности.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. Целенаправленный процесс воспитания, развития личности и формирование здоровья представляет целостное триединое – развитие тела, нравственных чувств и творческого потенциала наших студентов.

2. Для защиты Родины и для восстановления участников СВО, необходимо быть готовыми к выполнению воинских обязанностей: психологическая устойчивость, профессиональные знания, умения, навыки и такие качества, как решительность, физическая выносливость, высокая степень дисциплины, сила воли.

Список литературы

1. *Виленский М.Я.* Личность студента в гуманитарном, образовательно-развивающем пространстве физической культуры // Личность студента в образовательно-развивающем пространстве физической культуры: тезисы научно-практической конференции. М., 2003. С. 11-16.

2. *Евсеев С.П.* Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. М.: Спорт, 2016. –616 с.

3. Оздоровительные технологии: учебник / Н.М. Белокрылов, Б.И. Мугерман, А.Н. Налобина [и др.]; под редакцией Л.В. Шаровой. Пермь: ПГГПУ, 2015. 130 с.

4. *Sharova L, Sharov A.* Влияние снегоходного туризма на адаптационные возможности организма студентов (англ. язык) Материалы науч.-практ. конф. Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis. 7th Conference of the Baltic Society of Sport Sciences (BSSS) from the 7th to 9th of May, 2014 in Tartu, Estonia. P. 159.

© Шарова Л.В., 2025

РАЗДЕЛ IV. ИССЛЕДОВАНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ВРЕМЯ ПЕРЕМЕН: НОВЫЙ ВЗГЛЯД МИРОВОГО СООБЩЕСТВА НА ИДЕИ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Ахметшина Ирина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»
г. Москва, Россия*

Аннотация. Интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социальную, образовательную и профессиональную среду является важной задачей современного российского общества. С учетом глобальных изменений и цифровых трансформаций в отношении прав человека, эта тема приобретает особую актуальность. В статье рассмотрены подходы к интеграции лиц с инвалидностью, указаны изменения в мировом восприятии и политике, направленной на создание инклюзивного общества и обозначена проблема эвтаназии.

Ключевые слова: инвалидность, ограниченные возможности здоровья, инклюзия, этика, ценность жизни, эвтаназия

A TIME OF CHANGE: A NEW VIEW OF THE WORLD COMMUNITY ON THE IDEAS OF INTEGRATION OF PERSONS WITH DISABILITIES AND INVALIDS

Akhmetshina Irina Anatolyevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management (the First Cossack University)»
Moscow, Russia*

Abstract. The integration of people with disabilities into the social, educational, and professional environment is an important task for modern Russian society. Given the global changes and digital transformations in human rights, this topic is particularly relevant. The article explores approaches to

integrating people with disabilities, highlights change in global perceptions and policies aimed at creating an inclusive society, and addresses the issue of euthanasia.

Keywords: *disability, limited health opportunities, inclusion, ethics, value of life, euthanasia*

Современное мировое сообщество осознаёт, что в реалиях жизни инклюзия выступает не просто как социальная необходимость, но и правовая обязанность государств, закреплённая в международных нормативных документах. Нормативно-правовое поле Российской Федерации сфокусировано на равных правах и возможностях абсолютно для всех людей, независимо от имеющихся у них физических или умственных ограничений [8]. За несколько десятилетий произошли значительные изменения в подходах к интеграции лиц с инвалидностью – от медицинской модели, сосредоточенной сугубо на лечении и реабилитации, к социальной модели, ориентированной на устранении барьеров и затруднений для их участия в жизни общества [3; 9].

С учётом глобализации и изменений в культурных нормах сегодня возможно более глубокое понимание комплексных проблем, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями здоровья. Общество начало осознавать, что инвалидность не является следствием индивидуальных ограничений, а результатом взаимодействия между человеком и окружающей социальной средой. Поэтому многие страны внедряют государственные программы, направленные на повышение доступности среды и пространств, образования и трудоустройства для лиц с инвалидностью.

В тоже время, несмотря на позитивные изменения, на пути интеграции всё ещё существует множество преград – это и стереотипы, предвзятость и недостаток знаний о потребностях людей с ограниченными возможностями здоровья, вопросы этики и пр. На практике это выражается в неравном доступе к образованию, услугам здравоохранения, овладению профессией, трудоустройству, да и элементарной организации быта.

Для успешной интеграции лиц с ограниченными возможностями необходимо создание мультидисциплинарных подходов, включающих не только государственные структуры, но и организации гражданского общества, бизнес и сами инвалидов. Важной задачей является повышение осведомленности и обучение всех членов общества, чтобы разрушить существующие стереотипы и создать инклюзивные сообщества. Кроме того, необходимо разработать и внедрить эффективные механизмы мониторинга и оценки интеграционных инициатив.

Создание инклюзивного общества требует системного подхода и вовлечения различных заинтересованных сторон. В этом случае именно образование играет ключевую роль, ибо именно в образовательных

учреждениях закладываются основы уважительного отношения к различиям других людей, воспитывается культура общения, сочувствие и сострадание.

Бизнес-компании так же могут внедрять программы по найму и обучению людей с инвалидностью, формируя разнообразные команды, способные создавать новые продукты и тем самым приносить пользу отечественной экономике. Поэтому создание адаптированных рабочих мест и поддержка сотрудников в профессиональном развитии позволит не только улучшить качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, но и повысить продуктивность предприятий. С точки зрения современных технологий, цифровизация образовательных и рабочих процессов открывает широкие возможности для людей с ограниченными возможностями здоровья – онлайн-обучение, оборудованные рабочие места и удалённая работа становятся доступными инструментами, позволяющими преодолеть физические и социальные преграды.

Как видим, интеграция людей с ограниченными возможностями в общество представляет собой важный и многогранный процесс, требующий совместного участия государства и общества.

Однако, многие государства сегодня относятся к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью как к людям не нужным, второго сорта и т.п., причём активно продвигая идею применения эвтаназии – «добровольный уход из жизни, совершённый при участии или под надзором врачей» [13; 14; 15]. Тем самым нарушаются основные права человека, закреплённые в международных нормативно-правовых документах [5; 6; 7].

По состоянию на 01.06.2025 года активная эвтаназия разрешена в десяти странах мира: Австралия (легализована в период с 2019 по 2022 годы), Бельгия (принята в 2002 году для взрослых, а для детей в 2013 году), Испания (одобрена с 2021 года), Канада (законодательно разрешена с 2016 года, в 2025 году спектр её расширился – можно применять к лицам, не имеющим возможность обеспечить себе лечение), Колумбия (применяется с 2021 года), Люксембург (разрешена с 2009 года), Нидерланды (одобрена с 2002 года, дети в возрасте 12-16 лет должны получить согласие родителей), Новая Зеландия (разрешена с 2021 года), Португалия (допущена с 2022 года) и Эквадор (легализована с 2024 года). В США в нескольких штатах разрешается активная эвтаназия (впервые одобрена в 1998 году в штате Орегон). Полный запрет на эвтаназию имеется только лишь в четырёх странах мира: России, Беларуси, Кении и Белизе.

В Российской Федерации эвтаназия запрещена на уровне Статьи 45 Федерального закона №323-ФЗ: «запрещается осуществление эвтаназии, то есть ускорение по просьбе пациента его смерти какими-либо действиями (бездействием) или средствами, в том числе прекращение искусственных мероприятий по поддержанию жизни пациента» [11]. В этой статье чётко обозначено, что под запрет попадает «ускорение по просьбе пациента его

смерти какими-либо действиями или средствами» и «прекращение искусственных мероприятий по поддержанию жизни пациента». За подобное нарушение наказание устанавливается в соответствии с Уголовным Кодексом Российской Федерации, например, Статьи №105, 110.1 [10]. Кодекс профессиональной этики врача Российской Федерации также провозглашает запрет на эвтаназию, в том числе пассивную, т.е. «прекращение лечебных действий у постели умирающего больного» [4].

Как справедливо подчёркивает Т.Б. Гнеушева, «в большинстве случаев именно моральный аспект рассматриваемого вопроса служит неким препятствием для правового оформления права человека на легкую смерть. Прежде всего, это касается справедливости лишения жизни одного человека другим. Здесь сразу возникает аналогия с убийством. Вместе с тем, следует помнить о том, что сама по себе справедливость – это, прежде всего, законность. Россия на сегодняшний день является свидетелем того, как законность и мораль вновь объединяются в условиях создания в стране демократического, социального правопорядка» [2, с. 66].

Текущий 2025 год можно обозначить как время перемен, подразумевающее необходимость переосмысления подходов к интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Мировое сообщество должно продолжать работать над созданием условий для равенства абсолютно всех людей, права их на жизнь, на что и ориентированы идемы инклюзии как таковой. Только совместными усилиями можно достичь общества, в котором каждый гражданин, независимо от своих возможностей, имеет равное право на жизнь, что особо подчёркивает важность изменений в мышлении и действиях на всех уровнях гражданского общества. И в первую очередь человек должен оставаться Человеком.

Список литературы

1. *Андрей (Андрианов)*, священник. О запрете законодательства Российской Федерации на эвтаназию // Ипатьевский вестник: Научно-богословский журнал / Костромская духовная семинария. Кострома, 2019. Вып. 1-2 (7-8), 2019. С. 178-181.
2. *Гнеушева Т.Б.* Правовое регулирование процедуры эвтаназии в российском и зарубежном законодательстве // Современная цивилистика. 2017. №1. С. 62-67.
3. *Ефремова В.Е., Ахметшина И.А.* Коррекционно-развивающая работа в системе реабилитационной службы учреждений социальной защиты населения Московской области // Транслингва: вопросы современной науки и технологий сквозь призму языкового сознания: сборник по материалам международной научно-практической конференции, Москва, 12 декабря 2024 года. М.: ЗАО «Университетская книга», 2025. С. 236-240.
4. Кодекс профессиональной этики врача Российской Федерации (Принят Первым национальным съездом врачей Российской Федерации

05.10.2012) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/70408516/> (дата обращения 04.06.2025).

5. Конвенция о защите прав человека и основных свобод (Заключена в г. Риме 04.11.1950) (с изм. от 24.06.2013) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_29160/ (дата обращения 04.06.2025).

6. Конвенция о защите прав человека и человеческого достоинства в связи с применением биологии и медицины: Конвенция о правах человека и биомедицине ETS №164 (Принята Комитетом министров Совета Европы 19 ноября 1996 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/2562155/> (дата обращения 04.06.2025).

7. Конвенция о правах инвалидов (Принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года №61/106) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения 04.06.2025).

8. Конституция Российской Федерации (Принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения 04.06.2025).

9. Павлова А.Б. Педагогическая этика: учебное пособие в схемах и таблицах. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2024. – 104 с.

10. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 №63-ФЗ (ред. от 31.07.2025) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения 04.06.2025).

11. Федеральный закон от 21.11.2011 №323-ФЗ (ред. от 23.07.2025) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ (дата обращения 04.06.2025).

12. Чернышева Ю.А. Легализация эвтаназии в России // Общество и право. 2008. №2. С. 160-162.

13. Yildirim J. (2020). Knowledge, Opinions and Behaviors of Senior Nursing Students in Turkey Regarding Euthanasia and Factors in Islam Affecting These. Journal of Religion and Health. DOI: 59.10.1007/s10943-019-00954-z.

14. Malikentzou N., Douzenis A. & Chatzinikolaou F. (2021). Modern bioethical issues: Euthanasia, physician assisted suicide and abortion. Comparative study of attitudes between physicians and law professionals. Psychiatriki. DOI: 33.10.22365/jpsych.2021.043.

15. Picón J., Lozada-Martinez I. & Orozco-Chinome J. (2023). Eutanasia y suicidio asistido: Revisión y análisis de marcos legales internacionales comparados con Colombia. Revista Med. DOI: 30.55-66.10.18359/rmed.6092.

© Ахметишина И.А., 2025

О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ НЕУСПЕШНЫХ ИНКЛЮЗИВНЫХ ШКОЛЬНЫХ ПРАКТИК

Кульченко Татьяна Петровна

*старший преподаватель кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Аннотация. Автор обращается к анализу неэффективных инклюзивных практик. Их результатом становится распад совместного обучения школьников с нормальным и нарушенным развитием. На основе результатов беседы с педагогическими работниками и родителями установлены причины, которые провоцируют барьеры развития инклюзивных процессов. Обосновывается, что риски дезинтеграции кроются в отсутствии у педагогов, обучающихся и родителей готовности к инклюзии.

Ключевые слова: неуспешные инклюзивные практики, школьники с нормальным и нарушенным развитием, патология развития, готовность к инклюзивной практике, инклюзивные процессы, инклюзивное пространство школы

ORGANIZATION OF EPISODIC INCLUSIVE PRACTICES USING THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

Kulchenko Tatiana Petrovna

*Senior Lecturer, Department of Defectological Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Abstract. The author turns to the analysis of ineffective inclusive practices. Their result is the disintegration of joint education of schoolchildren with normal and impaired development. Based on the results of the conversation with teachers and parents, the reasons that provoke barriers to the development of inclusive processes are established. It is substantiated that the risks of disintegration are hidden in the lack of readiness for inclusion among teachers, students and parents.

Keywords: *unsuccessful inclusive practices, schoolchildren with normal and impaired development, developmental pathology, readiness for inclusive practice, inclusive processes, inclusive school space*

Образовательная инклюзия как особая модель обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) является в последние несколько лет наиболее предпочтительной, часто выбираемой его родителями либо законными представителями. Надежды семей, воспитывающих детей с патологиями развития, связаны с тем, что именно в инклюзивной практике ребёнок сможет получить более глубокие и качественные знания, а также освоить социальный опыт, обеспечивающий инкорпорацию в систему общественных отношений. Более того, родительское сообщество полагает, что к текущему времени общеобразовательные школы в целом готовы к созданию всех необходимых условий для реализации инклюзивных процессов, к содействию им.

Действительно, в текущий период времени поддерживаемое на законодательном уровне инклюзивное образование (далее – ИО) уже вышло за рамки инновации. Рядом образовательных учреждений нашей страны демонстрируются масштабные и заслуживающие широкой экстраполяции достижения в организации совместного обучения школьников с ОВЗ и без патологий развития.

Между тем, не являются исключением случаи, при которых инклюзивные практики в связи с их неуспешностью оказываются подверженными распаду. Это, несомненно, предстаёт в виде психотравмирующей ситуации для ребёнка с ОВЗ и его семьи, а также обуславливает формирование у здоровых детей и взрослых негативного взгляда на инклюзивные процессы. В частности, каждую новую подобную практику, даже при позитивном прогнозе её реализации, участники учебно-воспитательного процесса ставят под сомнение, полагая, что наилучшим вариантом обучения детей с нормальным и нарушенным развитием будет не совместное, а дифференцированное.

Анализ отдельных неэффективных инклюзивных практик, результатом которых явилась их деинтеграция, даёт нам основание перейти к обсуждению некоторых причин, спровоцировавших данное деструктивное явление. Ведущим методом исследования, позволившим получить соответствующие данные, явилась беседа с административными и педагогическими работниками школ (54 чел.), а также с родителями, воспитывающих детей с ОВЗ (32 чел.). Все участники исследования непосредственно участвовали (либо продолжают участие) в инклюзивных процессах. В этой связи каждый респондент имеет собственное мнение по поводу ИО, сложившееся под воздействием соответствующего опыта.

Обобщив и систематизировав зафиксированные данные, укажем, что причин, детерминирующих неэффективность практики совместного

обучения школьников с нормальным и нарушенным развитием, а также запуск процессов деинтеграции, довольно много. Однако среди них могут быть вычленены наиболее распространённые, обуславливающие барьеры для полноценной интеграции ученика с той или иной патологией в коллектив его нормотипичных ровесников.

Во-первых, детские и профессиональные коллективы школ могут казаться неготовыми к инклюзивным процессам, прежде всего, в личностном аспекте. В этом случае субъектами из ученических и педагогических сообществ отвергается или ставится под сомнение целесообразность включения ребёнка с ОВЗ в общеобразовательный класс. При этом открыто, прямо озвучивается мнение, согласно которому дети с патологиями должны находиться в особом образовательном пространстве: специальном, под регулярным патронатом дефектологов той или иной профильной направленности, специализирующихся на работе с учениками конкретной нозологической группы.

Обучающийся с ОВЗ, отвергаемый сверстниками и не находящий должной психологической и иной поддержки со стороны педагогов, попадает в ситуацию социального вакуума. В инклюзивном классе у него не складывается не только дружеских, но и партнёрских отношений. Неблагоприятные для развития инклюзивных процессов ситуации могут доходить до пиковой точки в виде социального ostracism. Как сообщается О.В. Якубенко, здоровые школьники, отвергая инклюзивные ценности, могут действовать агрессивно по отношению к ровесникам с ОВЗ, инициировать их психологическую травлю [6]. Что касается педагогических работников, то у них, как сообщают С.В. Велиева и Т.Ю. Четверикова, можно наблюдать наличие «...эмоционально-психологического барьера, препятствующего осуществлению профессиональной деятельности в системе ИО» [1, с. 115]. Это не может не отражаться на психологическом состоянии ребёнка с ОВЗ. Инклюзивное образовательное пространство начинает восприниматься им как враждебное, сигнализирующее об опасности. В этой ситуации обучающиеся с патологиями самостоятельно инициируют их перевод в иную образовательную организацию, как правило, для продолжения совместного обучения с ровесниками с такой же патологией развития.

Во-вторых, к неудачным инклюзивным практикам приводит отсутствие у педагогов должной подготовки к реализации инклюзивных процессов в теоретическом и практическом аспектах (помимо проанализированного выше личностного). По этой причине обучение детей с ОВЗ осуществляется вне учёта их возможностей и тех специальных потребностей, которые детерминированы структурой нарушения и его последствиями.

Так, например, в течение всего периода обучения в начальных классах незрячая девочка воспринимала учебный материал исключительно на слух.

Это не позволило школьнице овладеть письменной речью: участие тифлопедагога в инклюзивной практике не было предусмотрено, учитель-логопед, как и остальные педагогические работники, не обладали специальными знаниями и навыками, необходимыми для обучения ребёнка шрифту Брайля. Образовательные результаты слепой ученицы оказались значительно более низкими, чем её незрячих сверстников, обучавшихся в специальной школе.

Анализ приведённой в качестве примера образовательной ситуации даёт основание указать: готовность учителя к реализации инклюзивных процессов предполагает владение им особыми технологиями образовательно-реабилитационной и коррекционной направленности, о чём справедливо сообщается О.С. Кузьминой [2].

При рассмотрении и конкретизации этого аспекта проблемы следует указать и на то, что успех инклюзивной практики во многом зависит от качества предоставляемой ребёнку коррекционной помощи. Обеспечение ею, по справедливому замечанию Т.Ю. Четвериковой, невозможно без участия педагогов дефектологических профилей [5]. На них возложена сложнейшая задача выяснения картины развития ребёнка, определения отмечающихся у него особых образовательных потребностей, в т.ч. таких, которые на первых парах могли оказаться неявными, проявляться латентно. Именно дефектологи обязаны спроектировать коррекционную работу, осуществить организацию деятельности учеников на занятиях, реализуемых в рамках коррекционных курсов – в соответствии с требованиями соответствующего варианта адаптированной программы, на что указывают О.Ю. Синевич и её соавторы [4].

Между тем, согласно результатам опроса родителей обучающихся с ОВЗ и педагогических работников, проведение занятий коррекционной направленности нередко неоправданно вменяется в обязанности учителей, не имеющих специального образования. Администрация школ рассматривает это в качестве временной и вынужденной меры, объясняя наличием дефицита дефектологических кадров. Образовательными организациями не освоены техники осуществления межсетевого взаимодействия, которые позволяют привлечь к оказанию помощи ученикам с ОВЗ специалистов, обладающих соответствующими компетенциями. При этом результат коррекционного воздействия всегда ориентирован на социализацию ребёнка с проблемами в здоровье, в т.ч. за счёт минимизации, а в идеале – устранения вторичных и последующих отклонений.

В-третьих, к участию в инклюзивной практике могут оказаться психологически не готовы такие её акторы, как сам ребёнок с ОВЗ и его родители.

Что касается детей с нарушениями развития, то они демонстрируют неуверенность в своих силах и возможностях, избегают контактов с ближайшим социальным окружением, прежде всего, со здоровыми

одноклассниками и педагогическими работниками. В отдельных случаях обучающиеся с ОВЗ, как было сообщено выше, обращаются с прямыми просьбами к своим близким взрослым о переводе их в иную образовательную организацию, предпочитая вместо инклюзивной ученической группы коллектив ровесников с аналогичными проблемами в здоровье.

О неготовности к участию в инклюзивных процессах родителей свидетельствует их самоустранение от решения проблем, с которыми сталкивается их ребёнок с ОВЗ как в учебном процессе, так и в ходе внеурочной деятельности. Близкие взрослые учеников этой группы в ряде случаев полагают, что решение всех задач и проблемных вопросов должно быть возложено на педагогических работников. Между тем, инклюзивная практика не может быть успешна, если родители снимают с себя ответственность за её результаты, не проявляют заинтересованности и уstraняются от деятельного, прямого участия в процессе, ориентированном на инкорпорацию ребёнка с ОВЗ в социально-образовательное пространство школы.

Таким образом, при реализации инклюзивных процессов возникает множество барьеров, которые могут крайне негативно отразиться на развитии ИО и обусловить её распад в конкретной образовательной организации. На первый план в данном случае выходят вопросы готовности всех акторов инклюзивной практики к её реализации. Среди них не только педагогические работники и здоровые школьники, но и сами обучающиеся с ОВЗ, а также их близкие взрослые в лице родителей либо законных представителей. Очевидно, что работа по поддержке, развитию инклюзивных процессов должна явиться комплексной и носить системный характер. Локальное воздействие на проблемные точки бифуркации не обеспечит должного эффекта и не позволит в итоге прийти к обществу, заслуживающему именоваться инклюзивным.

Список литературы

1. *Велиева С.В., Четверикова Т.Ю.* Готовность будущих дефектологов к решению профессиональных задач в инклюзивном образовании: личностный аспект // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2024. №2 (123). С. 107-117.
2. *Кузьмина О.С.* Технологии организации и сопровождения инклюзивных практик // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / редкол.: И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина, О.С. Мишина, Г.А. Романова, О.С. Кузьмина, Д.В. Лепешев. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2019. С. 252-257.
3. *Лосева А.А., Ахметшина И.А.* Особенности проявления гендерных различий социально одарённых школьников // Проблемы и перспективы развития образования: сборник материалов IV Всероссийской научно-

практической конференции (с международным участием), Орехово-Зуево, 17 мая 2019 года / отв. редакторы И.А. Ахметшина, А.А. Лосева. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2019. С. 8-12.

4. Проектирование содержания коррекционной работы на уровне основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / О.Ю. Синевич, Л.В. Тимошенко, Е.А. Чернявская [и др.] // Мать и дитя в Кузбассе. 2021. №4 (87). С. 53-57.

5. Четверикова Т.Ю. Проблемы развития инклюзивных школьных практик и основные условия повышения их эффективности // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / отв. ред. И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина, Д.В. Солдатов, О.С. Кузьмина, Д.В. Лепешев. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2024. С. 211-217.

6. Якубенко О.В. Медико-психолого-педагогическая коррекция клинических проявлений агрессивного поведения у школьников в условиях реализации инклюзивного обучения // Терапевт. 2023. №8. С. 17-22.

© Кульченко Т.П., 2025

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОГО СОЗНАНИЯ У ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: МЕТОДОЛОГИЯ И ИИ-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ РЕШЕНИЯ

Мартынов Борис Викторович

*кандидат философских наук, доцент, заведующий лабораторией
«Цифровая трансформация социально-экономических систем»*

ЧОУ ВО ЮУ (ИУБиП)

г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования цифрового сознания у лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровой трансформации общества. Описаны методологические основы инклюзивного цифрового образования: принцип универсального дизайна обучения, развитие метакомпетенций, формирование цифрового мышления и осознанного отношения к технологиям на практике. Приведены примеры ИИ-ориентированных решений в обучении людей с ограниченными возможностями здоровья – адаптивные интеллектуальные образовательные системы (AIES), чат-боты и виртуальные ассистенты, технологии виртуальной и дополненной реальности и др. На основе современных исследований предложены практические рекомендации по развитию цифровых компетенций у различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья (нарушения зрения, слуха, опорно-

двигательного аппарата, речи, интеллекта и др.), с учётом их специфических потребностей. Обсуждаются социально-экономические перспективы цифровой инклюзии, в том числе повышение доступа людей с инвалидностью к образованию и труду, снижение цифрового неравенства и роль государственной поддержки.

Ключевые слова: цифровое сознание, инклюзивное образование, универсальный дизайн обучения, искусственный интеллект, цифровые технологии, VR/AR, чат-боты, социальная адаптация

FORMATION OF DIGITAL CONSCIOUSNESS IN PEOPLE WITH DISABILITIES: METHODOLOGY AND AI-ORIENTED SOLUTIONS

Martynov Boris Viktorovich

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Laboratory «Digital Transformation of Socio-Economic Systems»

Southern University (IUBiP)

Rostov-on-Don, Russia

Abstract. The article addresses the issue of developing digital consciousness in people with disabilities in the context of societal digital transformation. It describes the methodological foundations of inclusive digital education: the principle of Universal Design for Learning, the development of meta-competencies (soft skills and learning-to-learn abilities), the formation of digital thinking, and a conscious attitude towards technology in practice. Examples of AI-oriented solutions in educating people with disabilities are provided – adaptive intelligent educational systems (AIES), chatbots and virtual assistants, virtual and augmented reality technologies, etc. Based on recent studies, practical recommendations are proposed for developing digital competencies in various categories of people with disabilities (visual, hearing, motor, speech, intellectual impairments, etc.), taking into account their specific needs. The socio-economic prospects of digital inclusion are discussed, including improving access of people with disabilities to education and employment, reducing the digital divide, and the role of government support.

Keywords: digital consciousness; inclusive education; Universal Design for Learning; artificial intelligence; digital technologies; VR/AR; chatbots; social adaptation

Современная цифровая эпоха ставит задачу вовлечения всех граждан в информационное общество, включая людей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). По оценкам экспертов, в мире насчитывается около 650 млн человек с инвалидностью (около 10% населения), в России – порядка 10,7 млн (7,3%). Инклюзивное образование признано международным сообществом как ключевой подход для обеспечения равного доступа к обучению для всех, в том числе после

ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов (2012 г.) в России. Однако в условиях ускоренной цифровизации возникает новая проблема – цифровое неравенство: без целенаправленной поддержки часть лиц с ОВЗ рискует остаться исключённой из цифрового пространства [8].

Одним из решений данной проблемы является формирование у людей с ОВЗ цифрового сознания – способности личности взаимодействовать с окружающим миром посредством цифровых технологий, понимать мир через категории цифрового общества и с их помощью достигать жизненные цели. Развитие цифрового сознания опирается на базовые уровни цифровой эволюции: цифровая грамотность, цифровая компетентность и цифровая культура. В конечном счёте, даже такие основы, как навыки цифровой гигиены, закладывают фундамент цифрового мышления и сознания обучающихся. Формирование цифрового сознания у лиц с ОВЗ – актуальная междисциплинарная задача, от решения которой всецело зависит их успешная социальная адаптация в условиях глобальной цифровой трансформации [1; 4].

Цифровая трансформация уже сегодня меняет характер труда, быта и обучения, требуя от человека нового типа мышления – цифрового. Как отмечают исследователи, в современном обществе происходит смещение акцентов на культуру личности и изменяется образ мышления человека на «цифровое мышление». Для людей с инвалидностью овладение элементами цифрового мышления и компетенций открывает новые возможности в трёх ключевых сферах: образовании, трудоустройстве и быту. Глобальные сети Интернет уже предоставили многим инвалидам новые возможности не только для общения, доступа к информации и обучения, но и для удалённого трудоустройства на дому с достойной оплатой труда. Вместе с тем цифровизация создаёт и новые риски: дополнительные барьеры (недоступность технологий, дефицит навыков, отсутствие мотивации) могут усилить изоляцию данной группы. Поэтому проблема формирования цифрового сознания у лиц с ОВЗ включает как раскрытие потенциала цифровых технологий, так и преодоление новых цифровых барьеров [2].

Методологическая база инклюзивного цифрового образования. Универсальный дизайн обучения предполагает создание образовательных материалов и сред с учётом разнообразия студентов, включая студентов с ОВЗ. Он предусматривает несколько вариантов представления информации и способов участия в учебном процессе, таких как текст, аудио и видео, различные способы выполнения заданий (устный ответ, проектная работа). Для студентов с инвалидностью эта методика становится фундаментом цифровых решений – адаптивных электронных курсов и специальных функций доступности.

Метакомпетенции и soft skills. В цифровую эпоху особую роль играют надпредметные компетенции, такие как умение учиться, критическое мышление, креативность и командная работа. Эти навыки помогают

студентам с ОВЗ эффективно использовать цифровые инструменты и решать практические задачи. Развитие метакомпетенций включает обучение поиску информации, алгоритмическому мышлению и цифровой грамотности, что уже заложено в российских образовательных стандартах.

Цифровое мышление и осознанность подразумевают способность использовать цифровые инструменты целесообразно. Для студентов с ОВЗ это включает использование специализированных приложений для коммуникации и обучения. Формирование цифровой осознанности необходимо для понимания возможностей и рисков цифровой среды, соблюдения правил цифровой безопасности, критической оценки информации и защиты от мошенничества.

Практико-ориентированное обучение играет важную роль в освоении цифровых навыков студентами с ОВЗ. Эффективными являются проектные методы и участие в реальных заданиях: создание презентаций, программирование приложений, моделирование жизненных ситуаций (заполнение анкет, использование интернет-банка). Практико-ориентированный подход повышает уверенность и мотивацию учащихся.

Адаптивные интеллектуальные образовательные системы используют машинное обучение для персонализации обучения студентов с ОВЗ. Они подстраивают содержание и сложность заданий под индивидуальные потребности, повышая вовлечённость и успеваемость учащихся. AIES предоставляют педагогам аналитические отчёты, облегчая индивидуальный подход к обучению.

Чат-боты и виртуальные ассистенты помогают студентам с ОВЗ получать немедленную поддержку. Например, чат-боты могут отвечать на вопросы, пояснять материал и помогать в выполнении домашних заданий. Голосовые ассистенты (например, Яндекс.Алиса) позволяют слабовидящим ученикам и детям с логопедическими проблемами тренировать речь и получать информацию голосом.

Виртуальная и дополненная реальность помогают ученикам с ОВЗ отрабатывать социальные и бытовые навыки в безопасных условиях. VR-симуляторы («Поход в магазин», «Посещение банка») успешно применяются для тренировки навыков самостоятельности и адаптации к реальным жизненным ситуациям. AR позволяет получать дополнительную информацию, например субтитры речи преподавателя в реальном времени.

Специализированные ассистивные ИИ-устройства значительно улучшают автономность людей с инвалидностью, облегчая им коммуникацию и бытовые задачи. Примером является отечественная разработка «Чарли» – портативное устройство на базе искусственного интеллекта, созданное в 2020 году для помощи людям с нарушением слуха. «Чарли» в режиме реального времени преобразует устную речь окружающих в текст, отображаемый на экране смартфона или компьютера. Это позволяет глухим и слабослышащим студентам и работникам «слышать» собеседников

путем чтения субтитров, тем самым значительно облегчая коммуникацию в учебной аудитории или офисе.

Другой пример – системы компьютерного зрения, улучшающие восприятие визуальной информации слабовидящими людьми. Алгоритмы на базе нейросетей могут анализировать изображение с камеры и выделять ключевые детали, усиливая контраст или увеличивая важные объекты. Такие решения, по сути, служат цифровыми глазами для человека с нарушенным зрением, помогая ему ориентироваться в пространстве и читать текст.

Также активно развиваются робототехнические ассистенты: умные коляски, роботы-поводыри, манипуляторы. Оснащенные искусственным интеллектом (далее – ИИ), они способны автономно передвигаться и обходить препятствия, выполнять некоторые действия по команде, быть компаньонами для детей с ограничениями в подвижности. Все эти устройства направлены на то, чтобы максимально компенсировать функциональные ограничения, расширить автономность пользователя. Важно, что появление подобных технологий трансформирует педагогический процесс: роль учителя дополняется задачей обучения подопечных пользоваться новыми ассистивными средствами, интегрировать их в свою жизнь.

Методология современного инклюзивного цифрового образования опирается на универсальный дизайн, развитие метакомпетенций, цифровое сознание, практическую ориентацию и широкое применение искусственного интеллекта, позволяя людям с ОВЗ эффективно включаться в образовательное и социальное пространство. На основании рассмотренных методологических принципов и технологических возможностей можно сформулировать ряд практических рекомендаций, направленных на эффективное развитие цифрового сознания у людей с инвалидностью. Эти рекомендации базируются на современных исследованиях и опыте внедрения инклюзивных технологий.

Ранняя цифровая подготовка и непрерывное обучение. Необходимо формировать цифровые навыки у детей с ОВЗ с дошкольного возраста в игровой форме. Важно обеспечить преемственность на всех ступенях обучения: от базовых операций до сложных проектов. Специальные курсы и летние школы помогут в переходные периоды (школа – колледж, колледж – ВУЗ). Учителям необходимы регулярные курсы повышения квалификации по цифровым и ассистивным технологиям [3].

Индивидуализация обучения с помощью ИИ. Адаптивные обучающие системы позволяют выстраивать персонализированные траектории обучения. ИИ помогает педагогу дифференцировать задания по сложности, анализировать успехи каждого ученика и своевременно оказывать поддержку. Рекомендуется использовать адаптивные платформы, интеллектуальные тренажёры и инструменты машинного перевода и синтеза речи.

Техническая поддержка и наставничество. Важна организация системы сопровождения людей с ОВЗ в освоении цифровых навыков. Необходимы наставники по цифровой грамотности, специализированные курсы «цифрового ликбеза» и постоянная техподдержка (горячие линии, онлайн-чаты).

Мотивация и осознанность в применении технологий. Для повышения мотивации инвалидов к использованию цифровых технологий необходимы мотивационные тренинги и демонстрационные сессии, информирующие о практической пользе цифровых навыков. Эффективны кампании и социальная реклама, а также привлечение «опытных» пользователей с ОВЗ.

Доступность и финансирование ассистивных технологий. Необходимо расширить государственные программы поддержки, обеспечивая инвалидов современными ассистивными устройствами. Важно включать в перечень бесплатных или компенсируемых гаджетов высокотехнологичные решения, ускорять их внедрение и предусматривать льготы разработчикам и поставщикам инклюзивных технологий.

Развитие цифровой инфраструктуры доступности. Следует обеспечить доступность цифровой среды в образовательных учреждениях: использование экранных дикторов, субтитров, специализированных клавиатур. Электронные материалы должны соответствовать стандартам доступности. Проводить регулярный аудит и устранять препятствия в интерфейсах цифровых ресурсов.

Межсекторное сотрудничество и обмен опытом. Координация усилий образовательных организаций, ИТ-компаний, НКО и государства важна для развития цифровой инклюзии. Эффективны хакатоны, конкурсы и площадки для обмена лучшими практиками, а также международное сотрудничество по переводу и адаптации передовых решений.

Следование перечисленным рекомендациям позволит создать экосистему, в которой человек с инвалидностью получает не только технические возможности, но и полную поддержку в становлении полноценным участником цифрового общества [7].

Люди с ограниченными возможностями здоровья – далеко не однородная группа; каждая нозологическая категория имеет свои особенности, требующие специфического подхода в обучении и применении технологий. Дифференциация методов по видам ОВЗ – обязательное условие эффективности инклюзивных практик. Ниже приведены ключевые акценты для разных категорий нарушений:

1. Нарушения зрения. Для слепых и слабовидящих критична аудиальная и тактильная информация: синтезаторы речи, аудиокниги, говорящие учебники, экранные читатели, увеличители, контрастные темы, брайлевские устройства. Эффективны голосовые интерфейсы и приложения компьютерного зрения. Учителю важно проговаривать визуальные материалы и использовать текстовые альтернативы изображениям.

2. Нарушения слуха. Необходима визуализация: субтитры, расшифровка речи, speech-to-text, сурдопереводчики. Используются ИИ-переводчики жестового языка, усилители звука, индукционные системы. Электронные материалы – схемы, графики, визуальные презентации. Коммуникация возможна через чаты. Педагогам следует освоить базовые навыки общения с неслышащими: говорить чётко, использовать жесты.

3. Нарушения опорно-двигательного аппарата. Важны альтернативные средства ввода: клавиатуры с крупными клавишами, трекболы, голосовое управление, взгляд-треккинг. Требуется упрощение интерфейсов, ассистенты, продуманное распределение нагрузки. Учителю важно дать больше времени на выполнение заданий, развивать навыки саморегуляции.

4. Нарушения речи и коммуникации. Используются цифровые коммуникаторы, приложения с озвучиванием символов и прогнозированием текста. Подходят визуальные расписания, обучающие игры, чат-боты. Применяются мультимодальные способы общения: текст, жесты, картинки. Педагог должен обеспечить возможность самовыражения удобным для ученика способом.

5. Интеллектуальные нарушения и ЗПР. Цифровая среда должна быть простой и наглядной: интерфейсы с визуальными подсказками, поэтапным усложнением, игровыми тренажёрами. Применение ИИ позволяет адаптировать уровень заданий. Важно использовать мультимедиа, дополненную реальность, групповое обучение. Обязателен тьютор или наставник, сопровождающий обучение.

Отмеченные подходы по группам ОВЗ не являются исчерпывающими, но задают вектор, как адаптировать цифровое обучение под специфические потребности. Главное – помнить, что универсальных решений нет: методики и технологии, эффективные для одной категории, могут потребовать модификации для другой. Индивидуальный подход внутри каждой группы тоже важен, ведь степень ограничения и сохранённые функции у людей даже с одинаковым диагнозом могут различаться [6].

Социально-экономические перспективы цифровой инклюзии. Развитие цифрового сознания и компетенций у людей с инвалидностью имеет отдалённые позитивные эффекты не только для самих этих людей, но и для общества и экономики в целом. В рамках социальной интеграции, освоение цифровых технологий снижает изоляцию и расширяет участие лиц с ОВЗ в общественной жизни: через онлайн-коммуникации, получение информации и услуг, участие в электронных формах демократии. Это укрепляет социальный капитал и делает инвалидов активными гражданами.

Для рынка труда цифровизация открывает доступ к дистанционной занятости в ИТ, образовании, дизайне и других сферах. Освоение цифровых компетенций повышает конкурентоспособность инвалидов, снижая влияние физических ограничений. Работодатели всё чаще рассматривают их как ценный кадровый ресурс. Устранение барьеров даёт экономический эффект:

по оценкам, недоиспользование потенциала инвалидов обходится экономике в 7% ВВП [5].

Снижение нагрузки на социальную систему предполагает, что цифровая самостоятельность снижает потребность в физической помощи и пособиях. Примеры: онлайн-банкинг, телемедицина, электронные госуслуги. Это позволяет перераспределять ресурсы в пользу наиболее нуждающихся и повышать адресность помощи.

Формирование новых ролей и самореализация в условиях цифрового общества приводит граждан с инвалидностью к становлению предпринимателями, блогерами, экспертами, студентами онлайн-курсов, демонстрируя, что они могут быть полноценными участниками экономики и культуры. Это способствует снижению стигматизации и формированию ценности разнообразия в обществе и бизнесе.

В тоже время государству необходимо развивать нормативную базу, поддерживать инклюзивные технологии, включать цифровую доступность в региональные оценки. Бизнесу – рассматривать рынок решений для людей с ОВЗ как перспективный сегмент. Обществу – продвигать культуру инклюзии и контролировать реализацию цифровых прав.

Успешное формирование цифрового сознания у граждан с ОВЗ укрепляет устойчивость общества, расширяет экономическую активность и соответствует глобальным целям устойчивого развития. Технологии при грамотном применении становятся мостом к справедливому и инклюзивному будущему.

Формирование цифрового сознания у людей с ограниченными возможностями здоровья – сложная, но крайне важная задача на стыке образования, социальной работы и технологий. В данной работе показано, что подход к её решению должен быть комплексным: от методологии обучения (дизайн, метакомпетенции, цифровое сознание, практика) до внедрения современных ИИ-инструментов и создания условий, учитывающих специфику разных видов нарушений. Главный ориентир – не просто научить техническим приёмам, а помочь человеку с ОВЗ осознать себя полноценным субъектом цифрового мира, способным учиться, работать, творить и общаться наравне с другими.

Опыт последних лет демонстрирует значительные успехи: появляются адаптивные образовательные платформы, VR-средства тренировки навыков, голосовые ассистенты для инвалидов; государство увеличивает финансирование доступных технологий, а инклюзивные ценности укрепляются в профессиональном сообществе. В то же время сохраняются и вызовы – цифровое неравенство, высокая стоимость технологий, нехватка знаний у самих людей с инвалидностью. Ответом должно стать усиление координации между всеми участниками процесса: государством (как регулятором и инвестором), образовательной системой (как проводником

новых методик), бизнесом (как разработчиком инноваций) и обществом (как источником инициатив и контроля).

Цифровая трансформация неумолимо меняет наш мир, и очень важно, чтобы люди с ОВЗ не оказались «за бортом» этих перемен. Напротив, они могут и должны стать активными бенефициарами и соавторами цифровой эпохи. Инклюзивное образование, вооружённое методологией и технологиями, способно подготовить таких граждан – компетентных, уверенных, независимых. В конечном счёте, выиграют все: инвалиды обретут новые возможности для самореализации, а общество – новых полноправных членов и их вклад в развитие. Залогом этого является целеустремлённость в формировании у каждого цифрового сознания без барьеров.

Список литературы

1. Акперов И.Г. Мартынов Б.В., Прокопенко Е.С. Цифровое сознание как фактор формирования человеческого капитала в реинтеграционных процессах // E-Management. 2023. Т. 6. №3. С. 32-38.

2. Акперов И.Г., Мартынов Б.В. Региональная образовательная экосистема: искусственный интеллект, цифровое сознание и управление процессами цифровой трансформации // Искусственный интеллект: от теории к практике: материалы международной научной конференции. Нахичевань, 2024. С. 8-17.

3. Александрова Ю.С., Мартынов Б.В. Особенности цифровой трансформации общеобразовательного учреждения с детьми с ОВЗ // Цифровой регион: опыт, компетенции, проекты: сборник трудов V Юбилейной Международной научно-практической конференции, Брянск, 25 ноября 2022 года. Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный инженерно-технологический университет», 2023. С. 50-55.

4. Ахметшина И.А. Этические аспекты использования цифровых технологий, искусственного интеллекта и нейросетей в обучении студентов университета // Проблемы и перспективы развития образования: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 24 октября 2024 года. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. С. 49-57.

5. Дугинова Е.А. Электронные образовательные ресурсы в сопровождении семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 09-10 июня 2016 года. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. – С. 157-161.

6. Ларина И.Б. Инклюзивное обучение как один из компонентов модернизации современного образовательного процесса // Инклюзивное

образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 09-10 июня 2016 года. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. С. 75-78.

7. Прокопенко Е.С., Мартынов Б.В. Роль интеллектуальных агентов в управлении образовательным процессом на основе геймификации в парадигме конструктивизма // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. 2024. №2. С. 689-694.

8. Чойжсалсанова А.Ц. Новые возможности и барьеры социальной адаптации лиц с ОВЗ в условиях цифровой трансформации // Фундаментальные исследования. 2021. №11. С. 190-194.

© Мартынов Б.В., 2025

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ

Мячина Елена Константиновна

*старший преподаватель кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Артемяева Валерия Дмитриевна

*учитель-дефектолог
БДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №258»
г. Омск, Россия*

Аннотация. В статье делается акцент на необходимость ознакомления педагогов, работающих в инклюзивных группах, с современными информационно-коммуникативными технологиями, позволяющими полноценно включать детей с ограниченными возможностями здоровья в систему дополнительного образования. Представленные в статье технологии позволяют повышать уровень визуализации материала, экономить время за счет функциональности, удобства и простоты навигации, осуществлять коррекционную и развивающую работу специалистам, реализующим инклюзивную практику.

Ключевые слова: инклюзивная практика, интерактивный стол-песочница iSandBOX, интерактивный пол UTS Floorium, информационно-коммуникативные технологии, программно-дидактический комплекс «Логомер-2», технологическая грамотность

TO THE QUESTION OF TECHNOLOGICAL LITERACY OF A MODERN TEACHER IMPLEMENTING INCLUSIVE PRACTICE

Myachina Elena Konstantinovna

*Senior Lecturer, Department of Defectological Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University»
Omsk, Russia*

Artemyeva Valeria Dmitrievna

*teacher-defectologist
Child Development Center – Kindergarten №258
Omsk, Russia*

Abstract. *The article focuses on the need to familiarize teachers working in inclusive groups with modern information and communication technologies that allow for the full inclusion of children with disabilities in the system of additional education. The technologies presented in the article allow for an increase in the level of visualization of the material, saving time due to functionality, convenience and ease of navigation, and carrying out correctional and developmental work for specialists implementing inclusive practice.*

Keywords: *inclusive practice, interactive sandbox table iSandBOX, interactive floor UTS Floorium, information and communication technologies, Logomer-2 software and didactic complex, technological literacy*

На современном этапе развития образования информационные технологии не только прочно вошли в жизнь человека, но и внесли значительные изменения в различных сферах детства. Возраст цифровой инициации значительно снизился, так как использование цифровых устройств начинается с самого раннего возраста. Особое внимание следует уделить увеличению тенденции к гаджет-зависимости, что не всегда благоприятно сказывается на здоровье и развитии детей.

Многие родители уже в первый год жизни ребёнка используют гаджеты, как замену бэбиситтеру. Так же важная роль в этом вопросе отводится родителям, которым в силу своей занятости, усталости «проще» занять ребёнка телефоном, планшетом, нежели традиционной игрушкой. Это приводит к тому, что детям становится неинтересно играть с обычной игрушкой и в приоритете или же дополнительным мотивом больше выступают гаджеты. Безмерное погружение в информационно-технологическую среду затрудняет формирование у них коммуникативных способностей, снижает мотивационный компонент. Особенно это актуально при работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), т.к. у них часто страдают функции регуляции и контроля.

С одной стороны, нужно бороться с этим, нельзя чтобы дети полностью уходили в виртуальный мир. Однако, с другой стороны, у современных технологий есть огромный педагогический потенциал. Они способствуют эффективному обучению и воспитанию как нормотипичных дошкольников, так и их сверстников с ОВЗ, а также инициируют новые педагогические подходы к требованиям современной общественности. Коммуникативные и информационные технологии являются движущими силами глобализации, способствующими усилению интеграции и равным возможностям для всех детей [1].

В ОмГПУ с 2022 года начала работу каскадная команда преподавателей кафедры дефектологического образования, студентов и педагогов детских садов. Каскадная команда – это новая форма поддержки педагогов, занимающихся образованием детей с ОВЗ, в том числе инклюзивным образованием. Уникальность команды состоит в её деятельности, которая заключается в обследовании детей с ОВЗ, консультировании родителей (законных представителей) и ведении научно-методического сопровождения педагогов.

Такое нововведение в ОмГПУ стало возможно благодаря Технопарку универсальных педагогических компетенций имени В.М. Самосудова, который открывает высокотехнологическое образовательное поле для развития у будущих дефектологов и логопедов, а также у действующих специалистов общепрофессиональных и профессиональных компетенций. На базе технопарка проводятся различные мастер-классы, в зависимости от запроса специалистов, например один из них - «Технологическая грамотность современного педагога», в рамках которого студенты и действующие педагоги овладевают навыками работы с современными технологиями и оборудованием Технопарка [2; 3].

Остановимся на специализированном оборудовании, предлагаемом для ознакомления и работы на мастер-классе: интерактивный стол-песочница iSandBOX, интерактивный пол UTS Floorium, программно-дидактический комплекс «Логомер-2». Кратко осветим основной функционал каждого вышеперечисленного оборудования:

1. Интерактивный пол UTS Floorium – это многофункциональный инструмент, позволяющий добиться всестороннего развития детей, обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве. Он включает в себя три категории режимов, направленных на развитие крупной моторики, внимания, точности, памяти, реагирования на ситуации, 7 когнитивно-развивающих игр на закрепление знаний, 14 физически развивающих игр, 23 эффекта для проведения динамических пауз и релаксации. Подходит для работы с дошкольниками и их сверстниками с ОВЗ. Также, при наличии небольшого помещения, представленный инструмент позволяет разнообразить и увлечь дошкольников для повышения физической активности, например, во время занятий и в свободной деятельности (между

занятиями). Датчик, установленный в проектор, реагирует на тень, тем самым ребёнок может оживлять свои действия.

2. Интерактивный стол-песочница iSandBOX позволяет педагогам упростить внедрение процесса игрофикации – одного из трендов современного образования. Он отвечает всем требованиям ФГОС, подходит для инклюзивного образования, психокоррекции, производит на детей и взрослых «вау-эффект», расширяет вариативность подходов к процессу обучения. Стол-песочница помогает разнообразить совместную деятельность дошкольников со сверстниками с ОВЗ. Классические методы обучения в таких случаях хуже работают из-за слабо развитой произвольной сферы детей с ОВЗ. Перенос традиционных заданий в интерактивную песочницу увеличивает включенность, дает усиленный образовательный и развивающий эффект:

- у дошкольников и их сверстников с ОВЗ появляется желание совместно экспериментировать, знакомиться с окружающим миром в игровой форме;
- развивается тактильная чувствительность и познавательные функции;
- совершенствуется предметно-игровая деятельность и коммуникативные навыки.

3. Программно-дидактический комплекс «Логомер 2» является ещё одним устройством, с помощью которого можно создать интерактивную среду в рамках инклюзивной практики. Его содержание полностью отвечает требованиям времени, условиям, в которых работают современные логопеды и дефектологи. Главное назначение данного устройства – это развитие всех компонентов речи дошкольников.

Логомер 2 – это специально оборудованный стол, в который встроен компьютер с базой интерактивных игр от компании Мерсибо. Всего в комплексе 90 игр и упражнений, которые можно применять на этапе знакомства с ребенком, в процессе диагностики или использовать их на индивидуальных и фронтальных занятиях. Устройство позволяет повысить мотивацию детей к работе, увеличивает их интерес, способствует лучшему усвоению материала. Задачи развития речи при этом решаются с помощью наиболее эффективного вида деятельности для дошкольников – игре.

Таким образом, в процессе проведения мастер-класса студенты и педагоги знакомятся с теорией работы каждого технического устройства, апробируют его самостоятельно, таким образом, повышая свою компетентность в вопросах внедрения интерактивного оборудования в коррекционно-образовательный процесс. Планируем продолжать и расширять работу в данном направлении. Обращаем внимание на то, что представленные технологии – это лишь дополнительный инструмент, который не должно становиться единственным в арсенале педагога, реализующего образовательный и воспитательный процесс. Первостепенное

значение по-прежнему должно оставаться за традиционными формами обучения и воспитания.

Список литературы

1. *Артемова В.Д., Мячина Е.К.* Разработка и применение копинг-стратегической игры для погружения будущих специалистов в инклюзивную практику // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 15 июня 2023 года / отв. редакторы И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина, О.С. Мишина, Г.А. Романова, О.С. Кузьмина, Д.В. Лепешев. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023. С. 111-115.

2. *Ахметшина И.А., Лосева А.А., Тимохина Т.В.* Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-2. С. 36-39.

3. *Четверикова Т.Ю.* Реализация практико-ориентированного подхода к подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Вестник педагогических инноваций. 2016. №2 (42). С. 21-28.

© *Мячина Е.К., Артемова В.Д., 2025*

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И НЕЙРОСЕТИ КАК ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Синюгина Татьяна Ивановна

соискатель учёной степени кандидата наук

кафедры «Психология труда и организационная психология»

ФГАОУ ВО «Омский государственный технический университет»

г. Омск, Россия

Шароян Лилит Тиграновна

соискатель учёной степени кандидата наук

кафедры «Психология труда и организационная психология»

ФГАОУ ВО «Омский государственный технический университет»

г. Омск, Россия

Аннотация. В статье обозначена проблема развития когнитивных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья и расстройством аутистического спектра в контексте их адаптации, освоения школьной программы и подведения их к профессии. В основе исследования лежат регулярные практические занятия, которые проводятся с детьми с расстройством аутистического спектра в АНО

«Центр развития особенных детей «Дитя Вселенной» на интегративном оборудовании с дополненной реальностью и программным обеспечением, применением технологий компьютерных нейросетей. Показаны возможности интеграции образовательных областей в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и использование методов развития когнитивных процессов детей расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: когнитивная система, расстройство аутистического спектра, инклюзивное образование, нейросети, виртуальная реальность, социальная интеграция

VIRTUAL REALITY AND NEURONET TECHNOLOGIES IN ADAPTATION AND SOCIAL INTEGRATION OF SPECIAL NEED CHILDREN

Sinyugina Tatiana Ivanovna

*Applicant for the degree of candidate of sciences
of the Department of «Psychology of Labor and Organizational Psychology»
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Technical University»
Omsk, Russia*

Sharoyan Lilit Tigranovna

*Applicant for the degree of candidate of sciences
of the Department of «Psychology of Labor and Organizational Psychology»
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Technical University»
Omsk, Russia*

Abstract. *The article highlights the problem of developing cognitive processes in children with disabilities and autism spectrum disorders in the context of their adaptation, mastering the school curriculum, and preparing them for their future careers. The research is based on regular practical classes conducted at the Center for the Development of Special Children using integrated equipment with augmented reality and software, as well as the application of computer neural network technologies. The article demonstrates the possibilities of integrating educational areas in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard and the use of methods for developing cognitive processes in children with autism spectrum disorders.*

Keywords: *cognitive system, autism spectrum disorder, inclusive education, neural networks, virtual reality, social integration*

В целях нашего дальнейшего поиска, понимания и использования таких инструментов адаптации, социальной интеграции и перспектив трудоустройства детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), как технологии нейросетей и виртуальной реальности, приведём метафору, которая ранее была использована на VI Международная научно-практической конференции «Современные психотехнологии в управлении, политике, бизнесе, образовании и искусстве» по тема «Психолог в современном мире: проблемы и перспективы» в Москве, 5-6 июня, 2025 года, в рамках программы поддержки университетов «Приоритет 2030» в Одинцовском филиале МГИМО на секции «Педагог и Психолог в современном мире: новые онлайн-технологии и современные формы взаимодействия в эпоху искусственного интеллекта» и которая помогает нашей мозговой активности перейти в поисковый режим, собирать и выстраивать материал, что есть нейросети: «вселенная забеременела и нейросети выносили дитя-землю». Специалистам и семьям, находящимся в постоянном контакте с детьми с ОВЗ, в частности с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) также открыты возможности понимания нейросетевого пространства.

Запуск в АНО «Центр развития особенных детей «Дитя Вселенной» (г. Омск) (далее – АНО «Дитя Вселенной») работы с детьми с ОВЗ с использованием технологий нейросетей произошёл на совещании с родителями, во время которого, отвечая на вопросы матери молодого человека 16 лет с отсутствием речи, за отведенные несколько минут, появилась необходимость ответить и наглядно показать его возможности перед аудиторией. В голову пришла мысль, дать ему нейросетевую игру, загруженную на смартфон в течение нескольких минут. Далее мы все наблюдали как молодой человек активно начал её осваивать и играть. Интересным в этом процессе стали его на довольно сложную информацию, произносимые докладчика реакции. В моменты озарения докладчика молодой человек, у которого отсутствует речь, звуковыми реакциями «да-да» показывал в эти моменты, что сказанное ему понятно.

Следующим этапом, когда схему выше проявившеюся появилась возможность развернуть в полном объёме при появлении в АНО «Дитя Вселенной» зала с интерактивным оборудованием с программой нейро-игр в результате победы во Всероссийском грантовом конкурсе «Центры Новых Возможностей» при поддержке Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребёнка (оборудование с дополненной реальностью и программным обеспечением с технологиями компьютерных нейросетей резидентов Сколково: интерактивный образовательный пол с технологиями компьютерной нейросети; специально оборудованная стена с динамичной виртуальной средой в зависимости от выбора режима; программно-аппаратный комплекс, интерфейсом которого пользователь управляет с помощью движений тела; программно-методический комплекс

для профилактики и коррекции дефектов речи у детей с несколькими встроенными моделями искусственного интеллекта).

Практическая работа в АНО «Дитя Вселенной» на интерактивном оборудовании с детьми с ОВЗ построена на основных принципах работы с учётом особенностей их индивидуальной когнитивной системы (у большинства детей, посещающих Центр отсутствует речь) [1]. По результатам занятий, оператором которых является Л.Т. Шароян, а автором-технологом методов работы с детьми ОВЗ Т.И. Синюгина, проводится анализ хода урока, видео материалов, отслеживание особенностей развития каждого ребёнка, учитывая индивидуальные проявления РАС.

Как известно, у каждого ребёнка проявляется РАС по-своему, в зависимости от темперамента, психоэмоциональных особенностей, диагноза, течения заболевания. Учёт отличий и особенностей организации когнитивной сферы конкретного ребёнка, позволили увидеть его маршрут. Он с помощью педагогов, психологов, психиатров и других специалистов проявил свои индивидуальные способности, натренировал их и имеет возможность работать. При этом получать такое же удовольствие от деятельности, которое постоянно наблюдается в ходе его занятий сегодня с использованием интерактивного оборудования с виртуальной реальностью и нейро-играми.

Для достижения вышеописанной задачи необходимо проанализировать, увидеть, перепроверить индивидуальные возможности и способности каждого ребёнка (в ходе практической работы в АНО «Дитя Вселенной» разработаны методики, как дойти до обозначенной выше цели). С учётом того, что дети, с которыми проводятся занятия быстро улавливают активные положительные эмоции от этого процесса и хаотично наслаждаются всеми его частями, у педагога-оператора возникает также задача формировать навыки, отрабатываемые на занятии с использованием виртуальной реальности и нейросетевых программ в соответствии с адаптированной общеобразовательной школьной программой.

На основании этого ставятся следующие задачи: необходимость контакта операторов, педагогов в АНО «Дитя Вселенной» с педагогом адаптированной общеобразовательной школы, которую посещает ребёнок и контакт с психиатром, который его курирует. Указанные задачи представляются важными, так как занятия на интерактивном оборудовании позволяют ребёнку менять скорость своего развития [3]. По этой причине контакт с педагогом школьной программы и синергия этих двух процессов, даёт возможность педагогу увидеть и учитывать, в чём ребёнок опережает за счёт использования интерактивного зала, а где, наоборот, отстаёт.

Педагог далее сам придёт к выводу, какие в свой процесс уроков можно включать дополнительные ресурсы и средства в рамках государственной программы, которые выстраивали бы синергию между двумя этими процессами- занятиями в АНО «Дитя Вселенной» и школьном классе. Итог

данной деятельности – выполнение требований государственной школьной программы класса, в котором обучается конкретный ребёнок с ОВЗ. Контакт представляется необходимым с психиатром также по вышеописанной причине: психиатр при ведении ребёнка рассчитывает его состояние и процессы, которые идут своим течением и не имеют ускорителя в виде нейросетевых игр. Эта задача может быть решена посещением психиатром занятий ребёнка в АНО «Дитя Вселенной».

Вышеописанные процессы относятся также к интеграции детей в те процессы, в которые им ранее сложно было интегрироваться. Начнём с простейших: как известно, большинство детей с ОВЗ имеют сложности контакта с людьми, склонны к локализации в минимальном привычном для себя объёме пространства [4]. Например, ребёнок выбирает определённый угол комнаты, где ему интересно сидеть, смотреть или играть с объектами. Занятия с использованием виртуальной реальности и нейро-игр по разработанным методикам позволяют менять этот стандарт ребёнка с ОВЗ.

В ходе занятий оператор-педагог, отслеживая и понимая, как вывести ребёнка из точки, где он локализован, в освоение и проживание в больший объём жизнедеятельности. Педагог-оператор каждый день работает над расширением объёма восприятия ребёнка, и он постепенно начинает осваивать через вникание в «жизнь» горизонтального пространства за счёт работы на интерактивном полу, использования игрушек, объектов, к которым у него отмечен интерес и predisposedность, шаг за шагом расширяя площадь освоения игровой площади. Когда он уже начинает свободно перемещаться по всей комнате зала, то сталкивается с ограничениями – стенами. Далее у него включается вертикальное видение. Ребёнок переключается с горизонтали на вертикальную панель с нейро-играми, попадает в объёмное видение и восприятие объёмного пространства. Это мостик к контакту и взаимодействию с другими детьми.

Так, в ходе занятий выделяется группа из 10 детей, регулярно посещающих АНО «Дитя Вселенной», которые начинают этот объём активно осваивать. Освоение объёмного пространства предполагает следующее: не просто трогать, взаимодействовать с горизонтальными и вертикальными сенсорными поверхностями, но и наблюдаемые изменения в пространстве нейро-игр, где при прохождении всех уровней сложности, игра начинает выдавать объём как «аквариум», в котором находится ребёнок. С разработчиками регулярно ведутся обсуждения этих процессов, просмотр видео материалов и их анализ. Сначала рассматривались различные возможные причины данного явления, включая чувствительность датчика движения к внешним вибрациям на улице. На данном же этапе уже ведутся серьёзные обсуждения с разработчиками о возможностях перехода 3D изображения в 4D в ходе занятий и погружения ребёнка в этот процесс.

Во время нахождения в процессах игры также наблюдаются изменения, когда дети начинают контактировать друг с другом,

возникновение не только интереса к этим процессам, но и соревновательный эффект, который ускоряет освоение ими пространства. Интересны также изменения, когда группа детей начинает работать в команде в интерактивном зале, а тот ребёнок, который освоил игру, выступает как тренер и может, не касаясь поверхности нейросетевых игр, управлять ими на расстоянии. При этом командная работа проходит комфортно для всех участников. Присутствует определённая культура взаимодействия, уважительное отношение друг к другу, совместное погружение, взаимное обучение. Указанные изменения считаются несвойственными для детей с ОВЗ, не зафиксированы в науке, при этом в ходе занятий наблюдаются очень ярко. На данном этапе рано говорить о 3D, 4D, альфа, бета, гамма-излучениях, для этого необходимо много практической, междисциплинарной работы и научных исследований, происходящих в данный момент.

Следует отметить также влияние занятий с использованием нейросетевых игр и виртуальной реальности на семью, когда все члены участвуют в занятии. Меняется основная схема «мама – папа – ребёнок с ОВЗ». С одной стороны, мы понимаем, кто из членов семьи с ограниченными возможностями здоровья и что стандарт отношений трудно меняется. Когда семья заходит в нейросетевое пространство, там нет разделения на «ты – большой, я – маленький», «ты – умный, я – глупый», там есть игра и процесс освоения новых навыков, в котором все члены семьи равны. Кто осваивает опережающее задание, тот помогает другим участникам. По опыту проведенных занятий, быстрее осваивает, как правило, ребёнок с ОВЗ. Работа с семьями детей с ОВЗ – это отдельный объём работы, методики и направление в научной деятельности.

Таким образом, во время погружения ребёнка в игру и управление ею позволяет на продолжительный срок (до 45 минут) войти в состояние активности без свойственных его диагнозу негативных психоэмоциональных и двигательных проявлений, быть активным ведущим процесса игры. В ходе занятий педагог начинает следовать за ним, отслеживать технологию прохода ребёнка по уровням сложности игры, как он видоизменяет некоторые её параметры.

Из множества проведённых практических занятий, исследований и наблюдений за изменениями ребёнка в нейросетевом пространстве игры (по комментариям разработчиков интерактивного оборудования и нейро-игр (резиденты Сколково), он проходит в резервный уровень, где активизируется 3D и 4D изображение, что и есть источник появления объёма. Данная тема требует дальнейших междисциплинарных совместных исследований и обмену опытом. Поэтому мы призываем всех заинтересованных в указанном направлении науки совместно с разработчиками программно-аппаратных комплексов с нейро-играми, специалистами АНО «Дитя Вселенной» сделать шаг в следующий объём понимания, кто такие дети с ОВЗ.

Список литературы

1. *Авербух Н.В., Провков Н.С., Стародубцев И.С.* Измерение феномена присутствия с помощью счётчика разрыва присутствия // *ГрафиКон 2023: 33-я Международная конференция по компьютерной графике и машинному зрению*, 19-21 сентября 2023 г. М.: Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова Российской академии наук, 2023. С. 302-316.

2. *Артеменков С.Л.* Проблема позиционирования процесса восприятия как особой функции психики // *Психология восприятия: трансцендентальный вектор развития: коллективная монография* / под ред. Г.В. Шуковой. СПб.: Нестор-История, 2020. С. 34-66.

3. *Дремин Д.В.* Ментальные модели мышления у аутичных детей // *Общество и наука: векторы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции*, Чебоксары, 26 апреля 2023 года. Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. С. 141-144.

4. *Akhmetshina I.A., Mikityuk I.V.* Humanistic model of education of frequently ill students // *Современные здоровьесберегающие технологии*. 2025. No.1. P. 76-85.

© Синюгина Т.И., Шароян Л.Т., 2025

МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Уварова Ульяна Алексеевна

*студентка 4 курса факультета социально-гуманитарных технологий
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и
управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»
г. Москва, Россия*

Мыльникова Вероника Дмитриевна

*студентка 4 курса факультета социально-гуманитарных технологий
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и
управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»
г. Москва, Россия*

Ахметшина Ирина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и
психологии профессионального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и
управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье исследуется проблема мотивации педагогов, работающих в инклюзивной среде, как ключевого фактора эффективности образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы ценностные ориентиры, внутренние мотивы и внешние факторы, определяющие профессиональную деятельность учителей в контексте инклюзии. Подчёркивается необходимость комплексной психологической и методической поддержки, создание благоприятной образовательной среды для педагогов. Представлен анализ существующих систем стимулирования и предложены инновационные подходы к их оптимизации, включая поддержку профессионального роста, расширение карьерных возможностей, гибкие системы материального вознаграждения и обеспечение технической поддержкой.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог, ценности, мотивы, мотивация, стимулирование, профессиональное развитие

MOTIVATION AND INCENTIVES FOR TEACHERS WORKING IN INCLUSION CONDITIONS

Uvarova Ulyana Alekseevna

4th year Student of the Faculty of Social and Humanitarian Technologies
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University)»
Moscow, Russia

Mylnikova Veronika Dmitrievna

4th year Student of the Faculty of Social and Humanitarian Technologies
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University)»
Moscow, Russia

Akhmetshina Irina Anatolyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management
(the First Cossack University)»
Moscow, Russia

Abstract. The article examines the problem of motivation of teachers working in an inclusive environment as a key factor in the effectiveness of the

educational process for children with disabilities, analyzes value orientations, internal motives and external factors that determine the professional activities of teachers in the context of inclusion. The need for comprehensive psychological and methodological support is emphasized, as well as the creation of a favorable educational environment for teachers. The article provides an analysis of existing incentive systems and suggests innovative approaches to their optimization, including support for professional growth, expansion of career opportunities, flexible compensation systems, and technical assistance.

Keywords: *inclusive education, teacher, values, motives, motivation, stimulation, professional development*

В основе инклюзивного образования лежит глубокая идеология, отвергающая любые формы сегрегации и дискриминации, утверждающая принцип равного отношения ко всем детям, вне зависимости от их индивидуальных особенностей. Инклюзивное образование не просто декларирует равные возможности, но и активно работает над их реализацией [10]. Это означает, что образовательные программы, разрабатываемые в контексте инклюзии, должны отвечать высоким стандартам психологической безопасности и этики, а также обладать не только теоретической, но и практической ценностью. Главная цель – подготовить детей к успешной адаптации в социуме, предоставив им необходимые знания, навыки и компетенции для полноценной жизни и самореализации [12]. При этом достижение цели напрямую зависит от мотивации и стимулирования педагогов, работающих в условиях инклюзии.

Ключевой фигурой в реализации инклюзивного образования является компетентный педагог, обладающий не только необходимыми знаниями и навыками, но и искренней готовностью к организации и реализации инклюзивной практики. Он становится носителем инклюзивной культуры, которая проявляется в его гуманистических установках, поведении и деятельности по отношению ко всем участникам образовательного процесса [6]. Так, ряд авторов подчёркивают, что «на наш взгляд представители педагогического сообщества руководствуются, в первую очередь, именно моральными и нравственными ориентирами во взаимодействии с окружающим миром» [2, с. 198].

Проблема мотивации педагогов, работающих в инклюзивном образовании, привлекает внимание как зарубежных, так и отечественных исследователей. Однако, несмотря на растущий интерес к данной проблеме, понимание специфики мотивов, потребностей и ценностей педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), остаётся недостаточным.

И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов определяет пять категорий профессиональных ценностей в педагогике: ценности-цели (значимость и смысл образовательных целей); ценности-средства (важность методов и

инструментов в педагогическом процессе); ценности-отношения (роль взаимоотношений в педагогической деятельности); ценности-знания (научная основа педагогики); ценности-качества (личностные и профессиональные характеристики учителя) [5].

Система внутренних мотивов, профессиональных целей и ценностей, определяют систему отношений педагога и выполняют важнейшую функцию в его профессиональном развитии, самореализации. Именно эти факторы направляют усилия педагога, стимулируют к преодолению трудностей и позволяют создавать благоприятную образовательную среду, в которой каждый ребёнок, независимо от своих особенностей, имеет возможность раскрыть свой потенциал [8]. Мотивация же является фундаментом для сознательного стремления к профессиональному росту, побуждая педагога к постоянному развитию и совершенствованию. Именно она формирует потребность в овладении комплексом знаний, навыков и педагогических приемов, необходимых для эффективной работы с детьми с ОВЗ [4].

Однако не стоит забывать, что это сложное явление, на формирование которого влияет множество факторов. Профессиональная уверенность учителя, его эмоциональная и мотивационная готовность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями напрямую зависят от правильно организованной системы психологического и методического сопровождения. В условиях динамичного развития инклюзии педагог нуждается не только в освоении новых знаний и навыков, но и в постоянной поддержке, направленной на снижение эмоционального напряжения и предотвращение профессионального выгорания [13].

Психологическая поддержка, включающая в себя супервизию и психологическое ассистирование, тем самым позволяет педагогу анализировать свой профессиональный опыт, разбирать сложные случаи, преодолевать негативные эмоции и находить оптимальные стратегии взаимодействия с учениками. В свою очередь, методическая поддержка, включающая разработку и внедрение общепедагогических технологий, моделей развивающего урока обеспечивает педагога необходимыми инструментами для успешной работы в инклюзивной среде [9].

Многочисленные исследования показывают, что уровень психологической безопасности педагогов оказывает непосредственное влияние на их личностное развитие. Так, П.И. Беляева рассматривает психологическую безопасность личности педагога, как психологическое состояние, которое формируется под влиянием особенностей образовательной среды конкретного учреждения и восприятия этой среды самим педагогом [4]. Проявляется она именно в ощущении защищённости на рабочем месте, уверенности в своих профессиональных качествах и удовлетворенности своей личностью и ролью в профессиональной деятельности [7]. Также важным аспектом является удовлетворенность

своим социальным положением и отношениями с другими участниками образовательного процесса.

Согласно исследованию Е.А. Родионовой и В.И. Доминяк, педагоги высоко оценивают значимость для них мотивов стабильности и надежности и повышения профессиональной компетентности. Сотрудники, получающие возможность реализовывать значимые для них мотивы, меньше подвержены профессиональному выгоранию [11]. Не менее важным фактором, влияющим на мотивацию педагогов, является организация системы обучения и повышения квалификации в области инклюзивного образования [3]. Регулярный доступ к специализированным курсам и семинарам, посвященным современным методикам и технологиям работы с детьми с ОВЗ, способствует повышению профессиональной компетентности и уверенности педагогов. Предоставление возможности обмена опытом с коллегами, работающими в инклюзивной среде, посредством участия в конференциях, мастер-классах и стажировках, также является важным элементом профессионального развития и поддержания мотивации.

Социальные факторы, в свою очередь, включают в себя поддержку со стороны коллег, взаимодействие с родителями и отношение общества к инклюзивному образованию. Возможность обратиться за советом и помощью к коллегам, обмениваться опытом и создавать атмосферу взаимопомощи и сотрудничества, способствует повышению уверенности и мотивации педагогов.

Особенностью педагогических профессий является возрастающие требования не только к профессиональным, но и к личностным качествам педагогов. Вместе с этим растёт и уровень нервно-психического напряжения у работников, что приводит к массовому распространению проблемы эмоционального выгорания [2].

На сегодняшний день в общеобразовательных школах разрабатываются системы стимулирования и мотивации педагогов в условиях инклюзивного образования. Однако, чаще всего, существующих систем недостаточно. Для преподавателей сегодня делают надбавки за работу с детьми с ОВЗ, проводятся курсы повышения квалификации по инклюзивным методикам и проводятся различные конкурсы. Несмотря на предложенные варианты стимулирования, у педагогов наблюдается повышение уровня эмоционального выгорания из-за высокой нагрузки. Отсутствие карьерных перспектив для педагогов инклюзивного профиля, дефицит нематериальной поддержки, психологическая помощь, признание заслуг педагогов, ограниченный доступ к современным ресурсам по работе с детьми с различными нозологиями, ведут к профессиональному выгоранию педагогов, работающих в условиях инклюзии.

В целом, формирование эффективной мотивации педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования – сложная задача, требующая комплексного решения. Существующие системы

стимулирования нуждаются в модернизации, особенно в части нематериальной мотивации и психологической поддержки. Для успешной работы с детьми с ОВЗ необходимо создание целостной системы поддержки педагогов, включающей профессиональное развитие, психологическую помощь, материальное стимулирование и техническую поддержку. При этом ключевым фактором успеха является благоприятная образовательная среда, основанная на гуманизме, взаимоподдержке и профессиональном росте. Следовательно, для эффективной мотивации педагогов в условиях инклюзии необходим системный подход и комплексное решение выявленных проблем.

Список литературы

1. *Алёхина С.В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. №4 (22). С. 117-127.
2. *Ахметшина И.А., Брекина О.В., Солдатов Д.В.* Самооценка психических состояний современных педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-3. С. 196-198.
3. *Ахметшина И.А., Лосева А.А., Тимохина Т.В.* Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-2. С. 36-39.
4. *Беляева П.И.* Проблема психологической безопасности личности педагога в инклюзивной образовательной среде детского сада // Актуальные проблемы современного образования: монография. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2023. С. 212-228.
5. *Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина // Сибирский педагогический журнал. 2005. №2. С. 193-208.
6. *Кантор В.З., Проект Ю.Л.* Ценностно-мотивационный профиль личности педагога инклюзивной образовательной организации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. №206. С. 243-257.
7. *Карпушкина Н.В., Коновалова Ю.А., Володенкова А.В.* Влияние психологической безопасности образовательной среды на личность педагога инклюзивного дошкольного образовательного учреждения // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №85-1. С. 412-415.
8. *Кожанова Н.С., Болгарова М.А.* Аксиологический компонент профессиональной компетентности педагога как фактор формирования инклюзивной культуры // Мир науки, культуры, образования. 2024. №6 (109). С. 95-99.
9. Образовательно-инновационные технологии: теория и анализ: монография (с международным участием) / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, И.А. Берсенева и др.; под общей ред. проф. В.А. Далингера

и проф. В.В. Шигурова; отв. редактор проф. А.В. Сухоруких. Книга 32. Воронеж: ВГППУ; М.: Наука: информ, 2022. 105 с.

10. Павлова А.Б., Чекалдина К.С., Коровина М.М. Изменение отношения к инклюзии как социальному феномену // Студент года 2025: сборник статей VII Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 05 апреля 2025 года. Пенза: Наука и Просвещение, 2025. С. 93-95.

11. Родионова Е.А., Доминяк В.И. Социально-психологические особенности профессионального здоровья специалистов // Ананьевские чтения – 2013. Психология в здравоохранении: материалы научной конференции, 22-24 октября 2013 г. / отв. ред. О.Ю. Щелкова. СПб.: ООО «Скифия-принт», 2013. С. 362-364.

12. Федотенко И.Л., Дементьева Д.В. Формирование ценностного отношения у будущих педагогов-психологов к детям с ограниченными возможностями здоровья: инклюзивный контекст // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №3. Т. 8. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://mir-nauki.com/PDF/70PDMN320.pdf> (дата обращения: 03.06.2025).

13. Mikityuk I.V. A conceptual study of the pedagogical readiness of future teachers to work in the inclusive education system // Современные здоровьесберегающие технологии. 2025. No1. P. 124-132.

© Уварова У.А., Мыльникова В.Д., Ахметшина И.А., 2025

ОТНОШЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ К СОВМЕСТНОМУ ОБУЧЕНИЮ С РОВЕСНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Четверикова Татьяна Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующая кафедрой дефектологического образования

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Россия

Аннотация. Автором представлены результаты изучения отношения здоровых школьников к инклюзивной практике, к участию в ней детей с нарушениями развития. Приводятся данные, полученные эмпирическим путём. В исследовании приняли участие 82 здоровых школьника, которые учатся в инклюзивных классах. Благодаря организации опроса и анализу данных выявлено, что большинство респондентов заявляют о готовности к совместному обучению с ровесниками с проблемы в здоровье, но не рассматривают их как равных партнёров, демонстрируя отсутствие инклюзивной культуры.

Ключевые слова: здоровые подростки, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, отношение к инклюзивной практике, инклюзивный класс, инклюзивная культура, инклюзивное образование

THE ATTITUDE OF SCHOOLCHILDREN WITH NORMAL PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT TOWARDS JOINT STUDY WITH PEERS WITH DISABILITIES

Chetverikova Tatiana Yurievna

Candidate of Pedagogical Sciences, docent,

Head of the department of Defectology education

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Omsk State Pedagogical University»

Omsk, Russia

Abstract. *The author presents the results of a study of the attitude of healthy schoolchildren to inclusive practice, to the participation of children with developmental disabilities in it. The data obtained empirically are presented. The study involved 82 healthy schoolchildren who study in inclusive classes. Thanks to the organization of the survey and the analysis of the data, it was revealed that the majority of respondents declare their readiness for joint learning with peers with health problems, but do not consider them as equal partners, demonstrating the absence of an inclusive culture.*

Keywords: *healthy adolescents, students with disabilities, attitudes towards inclusive practice, inclusive class, inclusive culture, inclusive education*

Динамичность развития инклюзивных процессов в общеобразовательной школе обусловила представленность в её среде обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) различных нозологических групп. Это привело образовательные организации к необходимости решения разноплановых задач. Среди них наиболее остро обозначилась такая, которая связана с подготовкой (в социально-личностном аспекте) всех акторов образовательного процесса к участию в инклюзивных практиках (далее – ИнП) – для выстраивания конструктивного взаимодействия при учёте прав и интересов ребёнка с ОВЗ и его семьи.

Значимость решения заявленной задачи детерминирована необходимостью создания в школьной среде благоприятной психологической обстановки, позитивного микроклимата. Это предстаёт в качестве значимого условия содействия психическому и социальному благополучию субъектов ИнП: как взрослых, так и детей.

Результаты анализа научных источников свидетельствуют о том, значительная доля психолого-педагогических исследований посвящена

вопросам готовности коллективов образовательных организаций к реализации инклюзивных процессов. Убедительно звучит вывод О.С. Кузьминой по поводу того, что наличие инклюзивных компетенций выражается, помимо прочего, во владении педагогами специальными технологиями и навыками их применения [4]. Оперировавший данными технологиями учитель способен решать профессиональные задачи в инклюзивной среде школы, выстраивая персонифицированные образовательные маршруты для обучающихся с ОВЗ (с учётом их возможностей и потребностей), а также экстраполировать обретенный опыт для совершенствования практик совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Недостаточно изученными продолжают оставаться вопросы, касающиеся социально-личностной готовности к инклюзии школьников возрастной нормы. В должной мере не было исследовано их отношение к обучению в инклюзивном классе, к одноклассникам с ОВЗ как партнёрам по совместной деятельности в образовательном процессе и вне его. Между тем, эта группа акторов ИнП оказывает значительное влияние на процесс её течения и развития, который может быть как позитивным, так и негативным. Последний из вариантов сопряжён с риском социального ostracism, эксклюзии. Это, как отмечает О.С. Кузьмина, происходит в тех случаях, когда нормативно развивающиеся обучающиеся не владеют инклюзивной культурой: не осознают её идеи, не разделяют ценностей, не мотивированы на достижение её целей [3].

Действия здоровых школьников в этом случае ориентированы на элиминацию одноклассников с проблемами в здоровье за счёт создания психологически неприемлемых для них условий пребывания в ученическом коллективе. Подобного рода ситуации маркируются как конфликтные, предбуллингковые, а на кульминационном этапе их развития – как психологическая травля. Особенности этого феномена (с участием обучающихся с расстройствами аутистического спектра в качестве жертв травли) освещены в исследовании С.Н. Викжанович [1].

Случаи развития ИнП по негативному сценарию опасны не столько их распадом, сколько пагубным влиянием на социально-нравственное развитие всех без исключения обучающихся: как возрастной нормы, так и с ОВЗ. В этом случае уместно говорить о таком глубинном социальном явлении, которое было обозначено выдающимися философами С.Э Крапивенским и Э. Фелдсманом как «девальвация личности», выражающемся в снижении её базисных качеств. К их числу авторы относят рефлексивные, адаптационные и трансцендентные [2].

В свою очередь, позитивный сценарий развития ИнП связан с оформлением такого ученического коллектива, взаимодействие в котором разворачивается на паритетных началах. Социально здоровая среда в этом случае является фундаментом, обеспечивающим обучающемуся с ОВЗ

получение качественного образования в доступной для него форме, что ни в коей мере не исключает партнёрских отношений с одноклассниками.

Ориентируясь на достижение цели, связанной с изучением отношения школьников с нормальным психофизическим развитием к совместному обучению с ровесниками с ОВЗ, мы организовали эмпирическое исследование. Ему предшествовала подготовка диагностического инструментария. Им явился опросник полузакрытого типа: с возможностью выбора варианта ответа «другое».

К участию в исследовании были привлечены нормативно развивающиеся подростки в возрасте от 11,6 до 14,6 лет: 82 ученика из инклюзивных классов. Педагогические работники, участвующие в обучении этих школьников, выступили в роли социальных партнёров. Ими была оказана помощь в организации исследования, основополагающими принципами которого явились добровольность, а также обеспечение анонимности. Интерпретация полученных данных осуществлялась по результатам их качественно-количественного анализа.

География участников исследования явилась широкой: они представляли 11 школ, расположенных в разных регионах России.

Содержание вопросов, перечень вариантов ответов на них, а также полученные эмпирическим путём количественные данные отражены в таблице.

Таблица

Содержание опросника и результаты его использования

№ п/п	Вопросы	Варианты ответов	Выбор (чел. / %)
1	2	3	4
1.	Как ты относишься к совместному обучению школьников с нормальным и нарушенным развитием (к инклюзивному образованию)?	положительно	7 / 8,5
		скорее положительно	14 / 17,1
		равнодушно	31 / 37,8
		отрицательно	3 / 3,7
		скорее отрицательно	5 / 6,1
		затрудняюсь ответить	22 / 26,8
		другое	0
2.	Кому больше пользы приносит инклюзивное образование?	здоровым школьникам	0
		школьникам с ОВЗ	74 / 90,2
		всем школьникам	3 / 3,7
		никому	2 / 2,4
		затрудняюсь ответить	3 / 3,7
		другое	0
3.	Кому приносит пользу инклюзивное образование?	да	36 / 44
		нет	11 / 13,4
		не всегда, при определённых условиях	33 / 40,2
		затрудняюсь ответить	2 / 2,4
		другое	0

Продолжение Таблицы

1	2	3	4
4.	Какие взаимоотношения у тебя с твоим одноклассником (одноклассниками) с ОВЗ?	дружеские	0
		приятельские	5 / 6,1
		деловые, касаются только учёбы	65 / 79,3
		никаких: не взаимодействуем	9 / 10,9
		конфликтные	3 / 3,7
		другое	0
5.	Если будет возможность сменить инклюзивный класс на общеобразовательный, какой выбор ты сделаешь?	в пользу инклюзивного класса	52 / 63,4
		в пользу общеобразовательного класса	4 / 4,9
		затрудняюсь ответить	16 / 19,5
		другое	10 / 12,2
6.	Если твой одноклассник с ОВЗ задумается о смене инклюзивного класса на специальный, что ты ему посоветуешь?	выбрать инклюзивный класс	13 / 15,9
		выбрать специальный класс	28 / 34,1
		не буду давать советов, мне всё равно	32 / 39,1
		затрудняюсь ответить	9 / 10,9
		другое	0
7.	Как ты отнесёшься к тому, если во всех школах страны появятся инклюзивные классы?	положительно	6 / 7,3
		скорее положительно	15 / 18,3
		равнодушно	29 / 35,4
		отрицательно	4 / 4,9
		скорее отрицательно	4 / 4,9
		затрудняюсь ответить	23 / 28
		другое	1 / 1,2
8.	Как относятся твои здоровые одноклассники к совместному обучению с ровесником (ровесниками) с ОВЗ?	положительно	11 / 13,4
		скорее положительно	13 / 15,9
		равнодушно	21 / 25,6
		отрицательно	4 / 4,9
		скорее отрицательно	2 / 2,4
		затрудняюсь ответить	31 / 37,8
		другое	0
9.	Как ты относишься к совместной деятельности с одноклассником с ОВЗ (в паре, в составе группы) во время уроков и во внеурочной деятельности?	положительно	27 / 32,9
		скорее положительно	12 / 14,6
		равнодушно	13 / 15,9
		отрицательно	5 / 6,1
		скорее отрицательно	24 / 29,3
		затрудняюсь ответить	0
		другое	1 / 1,2
10.	Стремишься ли ты поддерживать своего ровесника с ОВЗ, оказывать ему при необходимости помощь, поддержку?	да	8 / 9,8
		нет	17 / 20,7
		иногда	50 / 61
		только по просьбе взрослых	5 / 6,1
		другое	2 / 2,4

Опираясь на содержание таблицы, перейдём к анализу данных, полученных эмпирическим путём.

Благодаря первому вопросу установлено, что отношение 25,6% респондентов к совместному обучению школьников с нормальным и нарушенным развитием является положительным (скорее положительным). Многие испытуемые (26,8%) не дали ИнП категорично отрицательную оценку, но однозначно о своей позиции заявить не смогли. В качестве свидетельствующего об отсутствии инклюзивной культуры следует оценить вариант ответа «равнодушно» (37,8%). Аналогичной оценки заслуживают варианты ответов «отрицательно» и «скорее отрицательно», составив в совокупности 9,8%.

Согласно ответам на вопрос 2, подавляющее большинство здоровых подростков (90,2%) полагает, что инклюзия реализуется исключительно в интересах детей с ОВЗ. Выбор иных вариантов ответов единичен (9,8%). Из их числа вызывающим профессиональную тревогу является вариант «никому». Однако он самый непопулярный (2,4%).

Ответы на вопросы 3 и 4 целесообразно рассматривать во взаимосвязи. Так, в соответствии с вопросом 3 многие респонденты (44%) указали на возможность дружбы между детьми с нормальным и нарушенным развитием. При этом, как следует из ответов на вопрос 4, никто из испытуемых не имеет друзей из числа одноклассников с ОВЗ, а о приятельских отношениях сообщили лишь 6,1% здоровых подростков. Многие респонденты (40,2%) остановили свой выбор на таком варианте ответа, согласно которому дружба с указанной категорией обучающихся возможна лишь при определённых условиях. При этом, как известно, сама суть этого явления выражается в его безконъюнктурном характере.

Также удручает тот факт, что взаимодействие большинства здоровых подростков (79,3%) с ровесниками с ОВЗ реализуется исключительно на деловой основе, т.е. предстаёт как формальное, связанное лишь с учебной деятельностью. Это означает, что внешне процесс межличностного взаимодействия обучающихся возрастной нормы и с проблемами в здоровье выглядит благополучно. Однако он лишён того социально-личностного базиса, на основе которого формируется эмпатия, а также происходит развитие смежных с ней чувств и способностей. Не составляют исключения и конфликтные отношения между учениками с нормальным и нарушенным развитием, о чём в процессе опроса сообщили 3,7% респондентов.

Ответы на вопрос 5 показали, что здоровые подростки в своём большинстве (63,4%) не рассматривают смену инклюзивного класса на общеобразовательный. Тем не менее, среди нормативно развивающихся опрошенных учеников имеются такие, которые желали бы учиться в классе без ровесников с проблемами в здоровье (4,9%). Довольно интересны комментарии к выбранному в 12,2% случаев варианту ответа «другое». Так, в обобщённом виде суть пояснений респондентов сводится к тому, что смену

класса должны рассматривать не здоровые ученики, а школьники с ОВЗ. Именно первые, по мнению участников исследования, имеют приоритет в выборе образовательного пространства и ученического коллектива, так как «для детей с проблемами в здоровье есть свои школы».

Согласно ответам на вопрос 6, большинство респондентов (39,1%) индифферентны к ситуации потенциального перевода их одноклассника с ОВЗ из инклюзивного класса в специальный. Вторым по популярности (34,1%) стал ответ, свидетельствующий о том, что здоровые подростки видят место своего сверстника с проблемами в здоровье в специальном классе. Лишь 15,9% учеников возрастной нормы полагают, что их ровесники с ОВЗ должны оставаться в ИнП. Менее популярным, но довольно распространённым явился вариант «затрудняюсь ответить» (10,9%).

Из содержания ответов на вопрос 7 следует, что большинство респондентов (35,4%) демонстрирует равнодушие к тому, получают ли ИнП дальнейший импульс к развитию, будут ли инклюзивные классы представлены в каждой образовательной организации. Позитивно по этому поводу в виде выбора вариантов ответов «положительно» и «скорее положительно» высказалась четвертая часть испытуемых (25,6%).

Анализ результатов опроса в соответствии с содержанием вопроса 8 позволил установить, что многие респонденты (37,8%) не задумывались, как их здоровые сверстники воспринимают ровесников с ОВЗ и относятся к ним. Довольно популярной (25,6%) явилась группа участников исследования, считающая такое отношение индифферентным. Остальные ученики сообщали как о положительном либо скорее положительном (29,3%), так и об отрицательном либо скорее отрицательном (7,3%) отношении. Последний случай указывает на то, что ИнП может быть сопряжена с конфликтами между одноклассниками с нормальным и нарушенным развитием.

Ответы на вопрос 9 свидетельствуют о том, что многие здоровые подростки готовы к реализации совместной деятельности с одноклассниками с ОВЗ как в процессе уроков, так и во внеурочной деятельности. Это подтверждается выбором вариантов ответов «положительно» и «скорее положительно» (47,5%). Однако среди опрошенных есть подростки, которые отвергают такое взаимодействие, считая предпочтительными межличностные контакты с ровесниками возрастной нормы. Так, совокупно выбор вариантов ответов «отрицательно» и «скорее отрицательно» составил 35,4%. Комментарий к выбору непопулярного варианта «другое» (1,2%) был связан с постановкой условий: взаимодействие возможно, но лишь в том случае, если ровесник с ОВЗ «не будет мешать», «сможет участвовать в деятельности наравне с остальными».

Дополнительно комментируя варианты ответов на вопрос 9, отметим, что результаты учебной деятельности обучающихся с ОВЗ могут быть невысокими. Часть школьников с проблемами здоровья не справляется с освоением программного материала по тому или иному предмету, циклу

учебных дисциплин. Это осознаётся нормативно развивающимися учениками, отражается на рейтинге класса (в аспекте образовательных достижений). Убедительным в этой связи является тезис о том, что «нельзя назвать инклюзивное образование единственным правильным решением...», безусловно, ИнП «... подходит далеко не всем категориям детей с особыми потребностями» [5, с. 643].

Тем не менее, педагогическим работникам важно выбрать оптимальную для обучающегося с ОВЗ образовательную траекторию, рассмотреть приемлемую для него модель обучения, которая позволит достигать запланированных предметных результатов и накапливать позитивный социальный опыт. Вполне приемлемой может явиться модель социальной инклюзии, предполагающая регулярное взаимодействие обучающихся с ОВЗ и возрастной нормы за рамками учебного процесса.

Результаты ответов на заключительный вопрос опросника показали, что большинство здоровых подростков иногда оказывают поддержку и помощь ровесникам с ОВЗ (61%). Распространёнными явились отрицательные ответы, составив 20,7%. При этом число утвердительных ответов, связанных с готовностью оказания помощи, попало в непопулярную группу, составив 9,8%. Выбор варианта «другое» использован (судя по содержанию представленных комментариев) теми учениками (2,4%), которые полагают, что их ровесники с проблемами в здоровье потребности в поддержке и помощи не испытывают.

В целом, результаты исследования свидетельствуют о том, что отрицательное отношение к совместному обучению с ровесниками с ОВЗ в виде категоричных утверждений высказывается здоровыми подростками в единичных случаях. Однако при внешнем благополучии в ИнП прослеживается наличие процессов, указывающих на то, что инклюзивные классы нередко не сплочены. Выбранные (в совокупности) большинством нормотипичных учеников варианты ответов указывают на отсутствие у них инклюзивной культуры. Отрицательное отношение к инклюзии со стороны отдельных здоровых школьников имеет латентный характер. Это свидетельствует о необходимости реализации комплекса целенаправленных психолого-педагогических мероприятий, ориентированных на сплочение инклюзивных ученических коллективов, на формирование у обучающихся инклюзивной культуры как результата осознания цели инклюзии и принятия инклюзивных ценностей.

Список литературы

1. *Викжанович С.Н.* Профилактика буллинга в отношении обучающихся с расстройствами аутистического спектра в школьной инклюзивной практике // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. №7 (июль). ART 3276

[Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://emissia.org/offline/2023/3276.htm> (дата обращения: 02.05.2025).

2. *Крапивенский С.Э., Фельдман Э.* Девальвация личности и современная персонология // *Философия и общество*. 2003. №4 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/devalvatsiya-lichnosti-i-sovremennaya-personologiya> (дата обращения: 02.05.2025).

3. *Кузьмина О.С.* Показатели инклюзивной культуры общеобразовательной школы // *Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал*. 2023. №7 (июль). ART 3273 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://emissia.org/offline/2023/3273.htm> (дата обращения: 02.05.2025).

4. *Кузьмина О.С.* Технологии организации и сопровождения инклюзивных практик // *Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / отв. ред.: И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина, О.С. Мишина, Г.А. Романова, О.С. Кузьмина, Д.В. Лепешев*. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2019. С. 252-257.

5. *Шустова С.А., Набокова Л.А.* Инклюзивное образование детей с нарушениями слуха: исторический аспект // *Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, г. Москва, 14-15 октября 2021 г.* М.: МПГУ, 2022. С. 639-644.

© Четверикова Т.Ю., 2025

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдеева Полина Павловна – студентка 2 курса факультета социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» г. Москва, Россия

Акиншин Владимир Александрович – старший преподаватель теории и методики дошкольного образования, тьютор ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» г. Новосибирск, Россия

Алексеева Анна Сергеевна – студентка 5 курса психолого-педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Андес Марина Вячеславовна – студентка 4 курса бакалавриата кафедры начального, дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Аниченкова Карина Дмитриевна – магистр, преподаватель кафедры начального, дошкольного и специального образования НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан

Артемяева Валерия Дмитриевна – учитель-дефектолог БДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №258» г. Омск, Россия

Ахметшина Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» г. Москва, Россия

Багимбай Дильназ Сагинтаевна – студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан

Балашова Анастасия Романовна – студентка 5 курса психолого-педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Беккер Александра Валерьевна – студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан

Воскресенская Галина Евгеньевна – методист Центра инклюзивного профессионального образования базовой организации БПОУ ОО «Омский колледж профессиональных технологий» г. Омск, Россия

Гусельникова Кристина Сергеевна – студентка кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Ерназарова Айжан Галимовна – учитель русского языка и литературы Коммунальное государственное учреждение «Школа-лицей имени Ыбырая Алтынсарина» г. Сатпаев, Казахстан

Ершова Ангелина Сергеевна – магистрант кафедры специального (дефектологического) образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Илларионова Мария Андреевна – студентка 4 курса факультета социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» г. Москва, Россия

Кабульдинова Анастасия Муратовна – студентка 1 курса магистратуры профиля «Коррекционная педагогика и специальная психология» ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Каверина Александра Алексеевна – студентка 5 курса психолого-педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Кузьмина Ольга Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Кузнецова Анастасия Артёмовна – студентка кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Кульченко Татьяна Петровна – старший преподаватель кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Кусаинова Камила Темирхановна – студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан

Мартынов Борис Викторович – кандидат философских наук, доцент, заведующий лабораторией «Цифровая трансформация социально-экономических систем» ЧОУ ВО ЮУ (ИУБиП) г. Ростов-на-Дону, Россия

Мельниченко Елена Сергеевна – воспитатель БДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №258» г. Омск, Россия

Мкртчян Наира Аркадьевна – старший преподаватель кафедры медико-биологических наук Государственный институт физической культуры и спорта Армении г. Ереван, Республика Армения

Мосалова Ольга Сергеевна – преподаватель Гуманитарно-педагогический колледж ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Мыльникова Вероника Дмитриевна – студентка 4 курса факультета социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» г. Москва, Россия

Мячина Елена Константиновна – старший преподаватель кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Никитина Анна Андреевна – студентка 4 курса бакалавриата кафедры начального, дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Новиков Михаил Андреевич – аспирант кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» г. Пермь, Россия

Овеян Сусанна Амбарцумовна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории физического воспитания, методики и адаптивной физической культуры Государственный институт физической культуры и спорта Армении г. Ереван, Республика Армения

Пантелеева Алиса-Александра Романовна – студентка 4 курса факультета социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» г. Москва, Россия

Пискун Ольга Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, руководитель ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» г. Новосибирск, Россия

Проскурина Дарья Алексеевна – студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан

Радченко Анна Ивановна – студентка 4 курса бакалавриата кафедры начального, дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Рубаков Андрей Владимирович – магистрант 1 курса кафедры социологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» г. Москва, Россия

Рубакова Надия Вялитовна – преподаватель Гуманитарно-педагогический колледж ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево, Россия

Садвакасова Гульнара Иржановна – студентка кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Синева Дарья Сергеевна – ассистент кафедры дефектологического образования ФГБОУ «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Синюгина Татьяна Ивановна – соискатель учёной степени кандидата наук кафедры «Психология труда и организационная психология» ФГАОУ ВО «Омский государственный технический университет» г. Омск, Россия

Сокуренок Ангелина Витальевна – студентка 4 курса бакалавриата кафедры начального, дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Стебляк Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Тагер Светлана Александровна – студентка 4 курса бакалавриата кафедры начального, дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Темиргалиева Менсулу Агбаевна – студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан

Тимохина Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Титова Анна Константиновна – студентка кафедры дефектологического образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Трофимова Юлия Александровна – преподаватель Гуманитарно-педагогический колледж ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево Московской области, Россия

Тыркова Диана Андреевна – студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан

Уварова Ульяна Алексеевна – студентка 4 курса факультета социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» г. Москва, Россия

Фролова Юлия Сергеевна – преподаватель Гуманитарно-педагогический колледж ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево, Россия

Хачатрян Диана Феликсовна – юрист, юридическая фирма «Егиязарян и партнеры», юрист Фонда экономического развития сельских территорий Армении г. Ереван, Республика Армения

Четверикова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дефектологического образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» г. Омск, Россия

Шарова Людмила Васильевна – доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» г. Пермь, Россия

Шароян Лилит Тиграновна – соискатель учёной степени кандидата наук кафедры «Психология труда и организационная психология» ФГАОУ ВО «Омский государственный технический университет» г. Омск, Россия

Шиц Лидия Ивановна – студентка кафедры начального, дошкольного и специального образования НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева» СКО, г. Петропавловск, Республика Казахстан

Научное издание

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

**Сборник материалов
X Международной научно-практической конференции
«Инклюзивное образование: теория и практика»
(Орехово-Зуево, 26-27 июня 2025 г.)**

Подписано в печать 17.09.2025.

Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 32.55.

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево